

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

UČEBNICE ČEŠTINY PRO NĚMECKÉ MLUVČÍ

CZECH TEXTBOOKS FOR GERMAN SPEAKERS

Diplomová práce

Vypracovala: Jana Marková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Praha, 2007

ÚVOD.....	1
1. Metodická východiska a celková koncepce	3
1. 1. Problém „vhodné“ metody.....	3
1. 2. Víťame Váš!	4
1. 3. Tschechisch Schritt für Schritt.....	8
1. 4. Wollen Sie Tschechisch sprechen?	13
2. Typy a vlastnosti textů. Výběr jazykové variety	16
2. 1. Požadavek autenticity	16
2. 2. Spisovná versus obecná čeština	17
2. 3. Víťame vás!	19
2. 4. Wollen Sie Tschechisch sprechen?	22
2. 5. Tschechisch Schritt für Schritt.....	25
3. Rozvíjení jazykových kompetencí	28
3. 1. Rozvíjení slovní zásoby	28
3. 1. 1. Požadavky na rozvíjení slovní zásoby	28
3. 1. 2. Wollen Sie Tschechisch sprechen?.....	30
3. 1. 3. Víťame vás!	34
3. 1. 4. Tschechisch Schritt für Schritt	35
3. 1. 5. Kvantitativní srovnání.....	37
3. 1. 6. Shrnutí.....	38
3. 2. Rozvíjení jazykových kompetencí v oblasti gramatiky.....	39
3. 2. 1. Smysluplná gramatika.....	39
3. 2. 2. Výběr a řazení gramatických prostředků: srovnání jednotlivých učebnic	40
3. 2. 3. Gramatický výklad a cvičení.....	44
3. 2. 3. 1. Víťame vás!.....	44
3. 2. 3. 2. Tschechisch Schritt für Schritt.....	46
3. 2. 3. 3. Wollen Sie Tschechisch sprechen?	48
4. Rozvíjení komunikačních kompetencí.....	50
4. 1. Rozvíjení receptivních dovedností: čtení a poslech	50
4. 1. 1. Rozvoj porozumění textu v komunikační didaktice	50
4. 1. 2. Víťame vás!	52
4. 1. 3. Wollen Sie Tschechisch sprechen?.....	54
4. 1. 4. Tschechisch Schritt für Schritt	56
4. 1. 5. Shrnutí.....	57
4. 2. Rozvíjení produktivních dovedností: mluvený a psaný projev.....	59
4. 2. 1. Shody a rozdíly v rozvíjení mluvení a psaní	59
4. 2. 2. Wollen Sie Tschechisch sprechen?.....	60
4. 2. 3. Mezisoučet: produktivní dovednosti v tradičních učebnicích.....	63
4. 2. 4. Tschechisch Schritt für Schritt	64
4. 2. 5. Víťame vás!	66
4. 2. 6. Shrnutí.....	68
5. Srovnání českého a německého jazyka a kultury	68
5. 1. Kontrastivní zřetel v učebnicích.....	68
5. 2. Výzkum interference	70
5. 3. Závěrečná poznámka ke kontrastivnímu přístupu v učebnicích	71
ZÁVĚR.....	73
SEZNAM LITERATURY	75

ÚVOD

Učebnicím češtiny jako cizího jazyka jsem začala věnovat pozornost díky tomu, že jsem je používala ve výuce. Časem narůstal můj zájem přesněji formulovat, čím to je, že většina žáků a učitelů, kteří je používali, nad nimi často vyjadřovali rozpaky, ba rozmrzelost. V této práci se pokouším o odborně podložený rozbor a popis tří učebnic: *Vítáme vás!*, *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt*.

Ze stále se rozrůstající nabídky učebnic češtiny pro německé mluvčí jsem se omezila právě na tyto tři z několika důvodů. Jednak mi šlo samozřejmě o přiměřený rozsah práce a o to, ponechat si možnost dostatečně podrobného popisu. Zadruhé jsem zvolila učebnice, které jsou podle mé zkušenosti známé, používané a etablované. Učebnice *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt* jsou velmi rozšířené na knihkupeckém trhu v Česku a mají je obvykle k dispozici české jazykové školy a agentury. *Vítáme vás!* je produkt renomovaného německého nakladatelství cizojazyčných učebnic *Hueber*, což zajišťuje této knize širokou distribuci v Německu a těm, kteří si ji kupují, pocit poměrně zaručené kvality. Zatřetí se učebnice prakticky překrývají jak okruhem svých adresátů, tak učebními cíli deklarovanými v předmluvě. Učebnice jsou určeny pro výuku v kurzech (*Wollen Sie Tschechisch sprechen?* je doporučena i k samostudiu)¹ pro německy mluvící dospělé začátečníky. Kladou si za cíl připravit žáka na komunikaci v běžných situacích, deklarují své praktické a komunikační zaměření.² Učebnice jsou komplexními kurzy doplněnými pracovním sešitem a nahrávkami. Konečně za čtvrté jsou v koncepci učebnic na první pohled patrné rozdíly, takže reprezentují do jisté míry i různé didaktické přístupy. Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* je systematicky nacvičována především deklinace a konjugace, témata pokrývající oblasti každodenního života jsou druhotným doplňkem lekcí. *Tschechisch Schritt für Schritt* je kniha nápadná inovativním vnějším designem. Penzum české flexe, které tvoří páteř i této publikace, je ožívováno vtipnými texty, témata k diskuzi, některá cvičení jsou navržena jako příležitost k sebesdělení. Ve *Vítáme vás!* se učební program odvíjí od modelových dialogů v prototypických situacích běžného života. Důraz je kladen na

¹ Remediosová - Čechová (2005, s. 5).

² Srov. jednotlivé předmluvy: „Praktisch und kommunikativ ausgerichtet, vermittelt Tschechisch Schritt für Schritt die wichtigsten grammatischen Prinzipien, Wendungen für die Alltagskommunikation [...]“ (Holá, 2006a, s. 3) „Unser Lehrbuch ist kommunikativ [...] Dank reicher Konversation werden Sie sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens orientieren können [...]“ (Remediosová - Čechová, 2005, s. 4) „Wenn Sie sich sprachlich auf einen Aufenthalt in der Tschechischen Republik oder einfach auf Gespräche mit Tschechen vorbereiten möchten, dann ist **Vítáme vás!** für Sie das richtige Lehrwerk. Der Kurs ist ein praktisches Unterrichtswerk [...]“ (Amorová, 2002a, s. 3).

automatizaci řečového jednání podle dané situační osnovy, méně na systematické rozvíjení gramatických kompetencí.

Pro učebnice jsem si vytyčila následující oblasti analýzy: celková metodická koncepce, prezentovaný jazyk a texty, rozvíjení jazykových a komunikačních kompetencí a využití kontrastivního pohledu. V rámci těchto oblastí se pokouším popsat hlavní principy a tendence, které jednotlivé učebnice sledují, a doložit je na příkladech. Na jednu stranu při tom vycházím z analýzy samotných učebnic, na druhou stranu také zohledňuji teoretické úvahy současné didaktiky. Didaktická teorie slouží v tomto případě jako nástroj pro odborný a systematický rozbor, poskytuje inspiraci, kategorie a měřítko. V první řadě mi jde o neutrální popis; ne vždy je však možné vyhnout se subjektivním soudům a implicitní hodnocení vyplývá de facto z disproporcí mezi deklarovanými cíli učebnic a aktuálními odbornými názory na jedné straně a zobecněným popisem učebnic samých na druhé straně.

1. Metodická východiska a celková koncepce

1. 1. Problém „vhodné“ metody

Metody výuky cizích jazyků jsou formovány řadou faktorů: vývojem teorie učení, psychologie, lingvistiky, aktuálními potřebami žáků, tradicí, novými trendy ve vzdělávání, technickými a institucionálními podmínkami výuky atd.³ V didaktice cizích jazyků bylo od konce 19. století formulováno několik metodických koncepcí. Od 70. let dominuje a neustále se rozvíjí komunikační pojetí jazykové výuky. V současnosti ho nelze považovat za metodu v tom smyslu, že by šlo o určitý závazný ucelený návod, jak organizovat výuku. Spíše jde o soubor principů, v jejichž rámci se vyvíjí různorodé přístupy.⁴ Podstatu komunikační metody téměř aforisticky shrnuje G. Storch: „Komunikační paradigma spočívá na předpokladu, že uspokojivá schopnost komunikovat v cizím jazyce může být dosažena pouze vyučováním, ve kterém hraje komunikace hlavní roli, ve kterém je tedy pozornost zaměřena na systematický nácvik cílové dovednosti. Dřívější metody naproti tomu předpokládaly, že schopnost komunikovat se dostaví jakoby automaticky poté, co žáky v dostatečné míře oboznámíme s jazykovými prostředky.“⁵

Při popisu vývoje v metodice cizojazyčné výuky autoři zpravidla uvádí relativizující poznámku, že skutečná efektivita jednotlivých metod není uspokojivě empiricky prokázána, protože každý takový výzkum naráží na problém, jak oddělit a neutralizovat další činitele působící na učení (motivace a schopnosti žáka, osobnost učitele, relativní obtížnost cílového jazyka, mimovyučovací učební podněty apod.).⁶ Vývoj v metodice není poháněn ani tak prokázáním neúčinnosti stávajících vyučovacích postupů, jako spíše překonáním dřívějších názorů, teoretických východisek či změnou vyučovacích cílů.⁷ „Vhodná“ metoda není tedy

³ O systematizaci faktorů utvářejících vyučovací metody se pokouší G. Neuner a H. Hunfeld (Neuner – Hunfeld, 1993, s. 8 - 13).

⁴ Vývoj v didaktice cizích jazyků od 70. let bývá označován také jako *post-method era*. Metoda je nahrazena obecnějším pojmem *principled approach*. Jde o přístup volně slučující empirické poznatky o učení vůbec a učení cizím jazykům zvláště (*research-based principles*). Richards uvádí 12 principů, o kterých panuje v současné didaktické diskusi obecná shoda. Jedním z nich je komunikační kompetence: „[...] Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts, and to students' eventual need to apply classroom learning to heretofore unrehearsed contexts in the real world.“ (Richards, 2002, s. 11 – 13).

⁵ „Das kommunikative Paradigma beruht auf der Annahme, dass eine angemessene Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache nur über einen Unterricht erreicht werden kann, in welchem Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, in dem also die systematische Förderung und Ausübung der Zielfertigkeit im Zentrum des Unterrichts steht. Im Gegensatz dazu gingen frühere Methoden des Fremdsprachenunterrichts davon aus, dass sich die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache quasi automatisch herausbilde, wenn man die Lernenden nur ausreichend mit den sprachlichen Mitteln vertraut mache [...]“ (Storch, 2001, s. 12).

⁶ Srov. Neuner – Hunfeld (1993, s. 9) nebo Storch (2001, s. 13).

⁷ Pro ilustraci uvedme, že jako jedna z hlavních příčin překonání gramaticko-překladové metody po 2. světové válce se uvádí rozšíření výuky cizích jazyků z intelektuální elity na širší vrstvy a to, že v důsledku zvyšující se mobility se prioritou stává dorozumět se v běžných situacích, nikoliv rozumět literárním textům. (Neuner –

prokazatelně nejefektivnější (žádnou takovou univerzální metodu v současnosti neznáme), ale *nejmodernější*, nejspíše odpovídající současným potřebám žáků, vzdělávacím trendům a stavu poznání.

Učebnice je médium mezi žákem a předmětem poznání, problém metody, tedy *jak* zprostředkovávat, je pro ni nevyhnutelný. Cílem této kapitoly je určit, jakou metodickou koncepcí jsou dané učebnice nejvíce ovlivněny. Neuner a Hunfeld vyjmenovávají pět oblastí, které bývají zřetelným indikátorem užití metody: celková organizace učebního programu, organizace jednotlivých lekcí, typy cvičení, typy textů a výklad gramatiky.⁸ Budeme se zabývat především prvními třemi aspekty; zbývající dva zde pojednáme pouze zběžně pro účel určení metody, protože jim jsou věnovány zvláštní kapitoly.

1. 2. Víťame Vás!

Učebnice *Víťame Vás!* má zřetelná audioorální východiska. Hlavním cílem je naučit žáka komunikovat v běžných každodenních situacích.⁹ Tomu odpovídá, že učebnice preferuje rozvíjení základních dovedností pro orální komunikaci. Důraz je kladen zejména na porozumění modelovým rozhovorům a na jejich imitaci, resp. variaci. Audioorální metoda vychází z behavioristického pojetí učení a jazyka. Učení podle něj probíhá hlavně na principu nápodoby, časté opakování a posilování správných projevů vede k jejich automatizaci. Jazyk je chápán jako určitý typ chování, ovládat jazyk znamená ovládat řečová schémata a používat je jako reakce na odpovídající situace.¹⁰

V jednotlivých lekcích (a v částech lekce A až D) se opakuje totéž pořadí aktivit. V úvodu je prezentován poslechový text, zpravidla situačně zakotvený dialog. K textu má žák vizuální opory (obrázky, fotografie), které nahrazují chybějící situační kontext. Následuje zvýrazněná prezentace hlavních gramaticko-lexikálních struktur z textu, doplněná schematickým naznačením nového gramatického jevu a případně uvedením dalších lexémů daného slovního pole. Následuje série cvičení.

Cvičení v učebnici jsou z velké části mluvní a často předpokládají společnou práci v páru či ve skupině. Je v nich zachovávána úzká tematicko-lexikální a gramatická souvislost k úvodnímu textu. Typické jsou variace úvodních dialogů (převážně substituční cvičení spočívající v obměně lexika v týchž gramatických strukturách), skládání dialogů

Hunfeld, 1993, s. 31 – 32) Audioorální metoda je dnes odborníky považována za překonanou hlavně díky zpochybnění behavioristicky mechanického pojetí lidské psychiky a novým kognitivněpsychologickým modelům (*connectionism*, *konstruktivism*). Neuner – Hunfeld (1993, s. 66) a Huneke - Steinig (2002, s. 34 – 37).

⁸ Neuner - Hunfeld (1993, s. 16 – 18).

⁹ „*Víťame Vás!*“ ist ein Lehrwerk [...], dessen Schwerpunkt in der Vermittlung der Kommunikationsfähigkeit in allen wichtigen Situationen des Alltags liegt.“ (Amorová, 2002c, s. 5).

¹⁰ Neuner - Hunfeld (1993, s. 60 – 61).

z jednotlivých replik či vět z jednotlivých slov, doplňování reakcí, otázek či odpovědí a doplňování textů s mezerami. Cvičení se zaměřují na zapamatování jazykového inputu, na rychlé vybavení slov a automatizované užívání gramatických pravidel. V těchto úlohách je – v souladu s behavioristickým východiskem audioorální metody – v popředí habituační aspekt,¹¹ automatizace užívání nových jazykových prostředků. Cvičení v pracovním sešitě jsou určena převážně pro samostatnou práci žáka a kladou větší důraz na kognitivně-vědomé zpracování učební látky (úzce lexikální a gramatická cvičení, cvičení na poslech a psaní, smíšená cvičení obdobných typů jako v učebnici).¹²

Ve cvičeních je patrný posun ke komunikačním principům¹³ v tom smyslu, že nejde především o gramatickou správnost, ale rovnoprávně i o správnost významu (stranou však zůstává zřetel k pragmatické přiměřenosti textu). Cvičení mají podobu jak jednotlivých vět, tak smysluplného textu.¹⁴ Patrná je snaha zapojovat cvičení do nějakého situačního rámce, který by poukazoval k možnému reálnému použití daných vět. Zadání zní např. *Máte hosty. Nabízejte různé chlebičky.*¹⁵ Žák má vymyslet různé kombinace obložení chlebiček podle obrázků a dosazoval je do modelové věty *Přejete si chlebiček s ... ?* V učebnici však nenajdeme cvičení, která by navozovala autentickou komunikaci, tedy např. zadání *Jaké chlebičky máte / nemáte rád / ráda? Zeptejte se také spolužáků.* Úkoly směřují k jednomu, často předem danému řešení a ponechávají žákovi minimální prostor pro konceptualizaci vlastních myšlenkových obsahů a sebevyjádření.

Většina lekcí má určité gramatické těžiště, které je prezentováno implicitně v úvodním textu a následně procvičováno. Gramatický výklad samotný není součástí lekce, nýbrž v lekci se nachází jen minimální schematizovaný popis gramatického jevu a odkaz na gramatický

¹¹ G. Storch uvádí jako jedno z kritérií klasifikace cvičení jejich zaměření na určitou dimenzi řečového projevu. Tyto dimenze jsou v jeho pojetí tři: 1. kognitivně-vědomé ovládnutí jazyka (*kognitiv – bewusste Sprachbeherrschung*, angl. *accuracy*), spočívající především v monitorování správnosti projevu v oblasti *langue*, 2. plynulost projevu (*Geläufigkeit / Automatisierung*, angl. *fluency*) a 3. přiměřenost projevu z pragmatického hlediska (*Angemessenheit*). (Storch, 2001, s. 204 – 205).

¹² Třídění cvičení je problematické jak z hlediska kritérií *jazykové prostředky* versus *komunikační dovednosti*, tak výše uvedených dimenzí ovládnutí jazyka. Mnoho cvičení sleduje více učebních cílů. Srov. např. cvičení IIIA/1 (Amorová, 2002a, s. 31). Žáci mají v páru či ve skupině popisovat náčrtky pokoje. Jde jednak o trénink dovednosti mluvení, jednak o procvičování nové slovní zásoby (nábytek, antonymické páry adjektiv) a gramatiky (koncovky v nominativu sg. u adjektiv). Protože jde o mluvní cvičení, je důležitá plynulost vyjadřování, zároveň však pravděpodobně – v souvislosti s deklinací adjektiv a názvy objektů – bude učitel klást důraz také na jazykovou správnost. Podobně ve cvičení IIIB/1 (Amorová, 2002a, s. 34) jde primárně o poslech; tím, že žáci mají zaznamenávat čísla, však zároveň trénují novou oblast lexikální kompetence. Dimenze plynulého a korektního užívání jazyka nelze zcela oddělit (neexistuje striktně jedna bez druhé), plynulost je však spojována především s mluveným, korektnost se psaným projevem.

¹³ G. Storch uvádí dva základní požadavky na komunikační cvičení: 1. začlenění vět do tematického nebo situačního kontextu, cvičení má být *textem* (tedy koherentním souborem jazykových znaků s určitou pragmatickou funkcí) 2. cvičení má zaměřovat pozornost jak na formu, tak na význam vět. (Storch, 2001, s. 207 – 208).

¹⁴ Srov. cvičení V/2 (text) a V/3 (nesouvisející věty), obě na tvoření minulého času. (Amorová, 2002b, s. 35).

¹⁵ Amorová (2002a, s. 18).

komentář, který je samostatnou přílohou učebnice. Tento postup odráží audioorální předpoklad, že záměrné učení se o jazykovém systému není nezbytnou podmínkou dovednosti vyjadřovat se v gramaticky správných větách. Spíš než na kognitivní vhléd je spoléháno na automatizaci základních jazykových struktur, které žák může díky předpokládanému jazykovému citu a analogickému myšlení lexikálně obměňovat a rozšiřovat. Gramatika je prezentována induktivně, postupuje se od forem, od užití (v učebních textech) k pravidlům, které však stačí vědomě tematizovat pouze v náznaku.

Pro učebnici jsou typické didaktizované syntetické texty. Jejich funkcí je prezentace a ilustrace nové gramatiky a slovní zásoby relevantní pro danou situaci či téma. Autentických či minimálně didaktizovaných textů je v učebnici velmi poskrovnu.¹⁶ Texty a doprovodný obrazový materiál mají funkci zprostředkovávat reálie, tedy informace o zemi a kultuře cílového jazyka. Kombinuje se zde původní audioorální pojetí reálií jako každodennosti s pojetím reálií jako etablovaného umění a dějin.¹⁷

Organizace učebního programu bývá pojmenovávána také jako progrese učiva, sestávající ze dvou aspektů: výběr učiva a jeho posloupnost.¹⁸ Výběr učiva se ve *Vítáme vás!* odvíjí od stanoveného cíle: naučit žáka komunikovat v předvídatelných každodenních situacích. V obsahu jsou uváděny komunikační záměry (*Sprechabsichten*) a situace (*Situationen*).¹⁹ V příručce pro učitele je položeno lomítko mezi situací a téma (*Thema / Situation*).²⁰ Učebnice si touto kategorií vymezuje určité základní oblasti životní zkušenosti člověka v západní civilizaci, které jsou konkretizovány v imaginárním příběhu Němců Rolfa a Ute, kteří přijeli navštívit své české přátele. Vzniká tak narativní osa (navazování kontaktu, ubytování v hotelu, nakupování, vyprávění o výletě, společné posezení v restauraci atd. až k rozloučení na letišti), jejímž účelem je podchytit typizované životní situace a dát jim nějakou vnitřní souvislost. Výběr témat, resp. situací je tedy dán jejich účelovostí vzhledem k pravděpodobným potřebám adresáta. Ty také určují preferenci přímé komunikační interakce (mluvení, poslech).

Mezi kategoriemi *téma / situace* a *komunikační záměr* není samozřejmě přímý příčinný vztah, nýbrž pouze vztah pravděpodobnosti. Pokud se ovšem kriticky zaměříme na to, jaké mluvní akty jsou v učebnici skutečně prezentovány, ukáže se, že výčet ilokucí v obsahu je víc

¹⁶ Srov. např. v lekci 14 text *Letenka* – typický příklad syntetického textu – a text *Pražský hrad na známkách*, který je možno považovat za autentický. (Amorová, 2002a, s. 147, 158) Druhý text hraje však výrazně okrajovější roli, není dále předmětem zájmu ani jako zdroj jazykových prostředků, ani není doplněn úkoly na rozvoj nebo ověření porozumění.

¹⁷ Srov. např. fotografie novin a časopisů (Amorová, 2002a, s. 123) a text o Janu Ámosovi Komenském (Amorová, 2002a, s. 161). Zásadním problémem zprostředkovaných reálií je jejich zastaralost.

¹⁸ G. Storch (2001, s. 31 – 33).

¹⁹ Amorová (2002a, s. 5 – 6).

²⁰ Amorová (2002c, s. 18).

přáním než skutečností. Prozkoumejme blíže 2. lekci (*Ráno v hotelu*). Zde jsou pojednány následující situace a řečové jednání: zeptat se ve městě na cestu, check-in na hotelové recepci, objednat snídani v restauraci, zeptat se a sdělit, co rád(a) jím.²¹ V rámci těchto situací se ovšem opakují stále tytéž ilokuce: informovat se či sdělit informaci někomu jinému, něco popsat. Orientace v hotelu a ve městě je pak reprezentována např. následujícím dialogem:

- Dobrý den, kde je, prosím, hotel Evropa?
- Hotel Evropa je na Václavském náměstí, ve středu města.
- Děkuji. A kde je, prosím, stanice metra?
- Stanice metra je pod hotelem Flora.
- Děkuji. Na shledanou.
- Na shledanou.²²

Rozhovor především demonstruje, jak popsat a zeptat se na pozici objektů vzhledem k jiným objektům. To je také hlavním cílem navazujících cvičení. Další myslitelné ilokuce jako navázat kontakt nebo požádat o pomoc zůstávají stranou pozornosti. Podobně v rozhovoru o oblíbeném jídle jde čistě o výměnu informací (*Mám rád housku se salámem.*) bez dalších myslitelných reakcí jako vyjádřit souhlas, nadšení, podiv apod.

Konkrétní situace mají poměrně úzký vztah k lexikálním prostředkům, ovšem značně libovolný vztah k probíranému gramatickému jevu. Ve skutečnosti je tomu především v prvních pěti lekcích tak, že gramatika zásadně ovlivňuje podobu vstupních textů a tedy i výběr komunikačních záměrů.²³ V druhé polovině učebnice převažuje spíše řazení učiva podle situací a témat, což je dáno také spirálovým postupem v prezentaci gramatiky, takže lekci nedomínuje jeden gramatický jev.²⁴

Učebnice odráží svou koncepcí také určité pojetí žáka a učitele. V obou případech učební program implikuje velkou míru řízení. Závazná není pouze posloupnost lekcí (což je v učebnicích pro začátečníky běžné), ale i jednotlivých částí lekcí. Učitel má k dispozici příručku (*Lehrerhandbuch*), která uvádí podrobné návody a tipy k realizaci výuky doslova krok za krokem. Samotná učebnice je neúplným, neuceleným médiem, jejím nezbytným naplněním je použití ve výuce organizované učitelem. Úloha žáka spočívá lapidárně řečeno ve vstřebávání a reprodukci *inputu* a jeho obměně podle instrukcí; učení je tedy pojato jako proces, v němž převažuje řízení nad autonomií.

²¹ Poslední cvičení zní sice *Pozvání na snídani. Zvete Václava a Janu na snídani. Objednejte pro všechny.* (Amorová, 2002a, s. 30) Pravděpodobně zde však nejde o samotný mluvní akt pozvání, nýbrž opět o objednání v restauraci.

²² Amorová (2002a, s. 23).

²³ Srov. text *Pokoj s koupelnou* (Amorová, 2002a, s. 31), který demonstruje cílové gramatické učivo (deklinaci tvrdých adjektiv v nominativu sg.) a určuje také mluvní akty (informovat se o zařízení, popsat pokoj).

²⁴ Srov. dva texty v 10. lekci. Text *Co budeme dělat dnes večer* (Amorová, 2002a, s. 98 – 99) zprostředkovává primárně lexiku a ustálené obraty pro mluvní akty *domluvit se na programu na večer* a *rezervovat vstupenky*, text *Před odjezdem* (Amorová, 2002a, s. 106 – 107) prezentuje především vidové páry sloves.

Učebnice *Vítáme vás!* vychází z principů audioorální metody. V mnoha ohledech však porušuje její striktní zásady (např. při výkladu gramatických pravidel v němčině) a vykračuje z jejího rámce směrem ke komunikačním principům (některá cvičení mají podobu souvislých textů a jsou relevantní jak svou formou, tak sdělením; prezentace textů na čtení pro zábavu²⁵). Ve své podstatě však zůstává audioorálním východiskům věrná. Ačkoliv páteří učebnice jsou situační dialogy, pozornost je upírána především na zvládnutí jazykových prostředků ve formě strnulých vět. Učebnice opomíjí důležité aspekty komunikace: 1. sebevyjádření ve smyslu konceptualizace a jazykové realizace vlastních myšlenkových obsahů a 2. jazykovou pragmatiku, tedy obvyklé a přiměřené používání jazyka.

1. 3. Tschechisch Schritt für Schritt

V učebnici *Tschechisch Schritt für Schritt* není na první pohled zřetelná výchozí metodická koncepce. Provedeme sondu v týchž pěti oblastech jako v předchozím případě a následně se pokusíme o určitou syntézu výsledků.

Učební program jako celek je organizován především na základě gramatiky. Tuto tezi se pokusíme doložit na příkladu třetí lekce, která je zaměřena na konjugaci sloves v indikativu přítomného času. Tento gramatický problém je spojen s tématem *program dne*. Toto spojení umožňuje prezentovat řadu bezpředmětových sloves (doposud byl probírán pouze nominativ) a zároveň skýtá přirozený podnět pro komunikační používání přítomného času tím, že žáci mohou mluvit o svém denním režimu. S tím je spojeno určování času (*v kolik hodin?*). Na souvislostech podobného typu jsou založeny všechny lekce. Pro ilustraci se zaměříme ještě na 9. lekci. Téma *lidské tělo* je – v tomto případě velmi volně – spojeno s gramatickým učivem akuzativ a nominativ pl. substantiv včetně nepravidelných forem u párových tělesných orgánů. V souvislosti se situací *návštěva u lékaře* je prezentováno spojení *bolí mě ...* a další konstrukce s akuzativním zájmenem. Navazuje výklad a procvičování deklinace osobních zájmen v akuzativu.

Autorka učebnice se pokouší o smysluplné spojení gramatiky a tématu, v němž gramatika funguje jako osa progresu a téma umožňuje demonstrovat a procvičovat určitou – pokud možno – dominantní funkci gramatického jevu. Probíraný gramatický jev silně určuje podobu učebních textů a bližší určení tématu, příp. i komunikačních intencí. Např. 5. lekce je zaměřena na akuzativ sg., v rámci tématu *restaurace a jídlo* se žáci tedy soustředí na objednávání (*chtěl bych ..., dám si ...*); v 6. lekci je téma *slavní lidé* spojeno otázkou *čím byli a*

²⁵ Např. text *Česká hospoda* (Amorová, 2002a, s. 142 – 143) nebo literární texty v 15. lekci.

co dělali s gramatickým těžištěm – minulým časem.²⁶ Principem výběru učební látky je v oblasti gramatiky snaha probrat základní kategorie flexe, v oblasti témat jde o hlavní okruhy lidské zkušenosti. V gramatice se postupuje od jednoduššího ke složitějšímu a podle vnitřní souvislosti gramatických jevů, řazení témat je podřízeno gramatické progresi.²⁷

V koncepci jednotlivých lekcí je dominantní následující schéma: úvodní syntetický text → výklad gramatického, popř. lexikálně-gramatického jevu → cvičení. Z tohoto schématu se vymyká první lekce, zaměřená na osvojení základních frází používaných ve výuce, pozdravů a elementárních společenských obrátů jako *promiňte* nebo *děkuju*. Je zde použita přímá metoda, žák se tedy má učit prostou nápodobou srozumitelného, situačně zakotveného inputu, kognitivní vhled do regularit jazyka je prozatím odsunut stranou. Už v první lekci je však zařazen také gramatický výklad (osobní zájmena, sloveso *být* a negace) a jeho extenzita se v průběhu knihy stupňuje. Určitou výjimku tvoří také 4. lekce, jejímž volným tematickým pojítkem je „orientace“. Jsou zde prezentovány instrumentál a lokál v jedné ze svých typických funkcí (určení dopravního prostředku – např. *jet autem* - a místní určení – např. *v hospodě*), aniž by byl podán systematický výklad koncovek u všech slovních vzorů. Monotonnost schématu text → výklad → cvičení je narušována několika postupy. Jedním z nich je střídání, resp. spojení gramatického a lexikálního těžiště. Tak je tomu např. ve 2. lekci. Je zaměřena na kategorii rodu u substantiv a na deklinaci tvrdých adjektiv a přivlastňovacích zájmen v nominativu sg. Poté, co je vyloženo a procvičováno určování rodu u substantiv a doplňování zájmen *ten*, *můj* a *tvůj*, následuje text, prezentace kvalitativních adjektiv v antonymických párech pomocí obrázků a cvičení zaměřená převážně na význam slov. Dalším postupem je zařazení více témat do lekce. Např. 14. lekci dominuje osvojování lokálu sg. Po textu, výkladu a cvičeních následuje podkapitola *Životopis*, orientovaná opět spíše lexikálně a poskytující příležitost ke čtení (text o Boženě Němcové), příp. k mluvním aktivitám.

K odbourání jednotvárnosti výuky také může přispět poměrně pestrá škála cvičení. Koncepci učebnice odpovídá, že největší podíl cvičení je zaměřen na správné doplnění gramatických forem, druhá v pořadí jsou cvičení spojující osvojování jazykových prostředků

²⁶ Jedná se o tzv. skrytou gramatickou progresi. Ačkoliv učebnice (obsah, úvody k lekcím) prezentuje spíše obsahové dominanty lekcí, gramatika nejvýrazněji určuje jejich podobu. Témata, texty a situace jsou vybírány a uspořádávány tak, aby vhodně prezentovaly gramatické penzum dané lekce. (Neuner – Hunfeld, 1993, s. 56).

²⁷ I v *Tschechisch Schritt für Schritt* vystupují v textech tytéž „postavy“, resp. v učebnici je postupně představována fiktivní rodina a její přátelé. Není tu však závazná narativní osa a řazení epizod je závislé na vnějších faktorech, zejména na probíraném gramatickém penzu, které texty demonstrují. Ve *Vítáme Vás* hrají jednotlivé „příběhy“ důležitější roli také proto, že demonstrují příslušnou situaci a komunikační záměry, následně je kladen důraz na osvojení celých větných jednotek z těchto textů. Funkcí textů v *Tschechisch Schritt für Schritt* není komunikační modelovost, nýbrž demonstrace daných jazykových jevů.

s dovednostmi, na třetím místě cvičení primárně zaměřená na dovednosti a lexikální cvičení.²⁸ Položme si otázku, kam se tato cvičení řadí na ose *reprodukce jednotlivých forem* ↔ *komunikace*.²⁹ Lexikální a gramatická cvičení v úzkém slova smyslu jsou ze své podstaty reproduktivní. Také většina smíšených cvičení v učebnici má reproduktivní charakter; srov. zadání *Doplňte do textu slova z tabulky*³⁰, *Dělejte dialog*³¹ nebo spojování otázek a odpovědí.³² Za typ reproduktivně – produktivního cvičení lze považovat dokončování vět a vytváření vět se zadaným slovem.³³ Vytváření samoučelných bezkontextových vět je však poněkud jednotvárné a málo motivující. Zřejmě zábavnější jsou úkoly, kdy žák vytváří věty s určenými formálními prostředky, zároveň však sděluje informace o sobě či o svém okolí.³⁴ Mezi produktivní cvičení patří podněty ke konverzaci či diskuzi³⁵ a vyvíjení hypotéz na základě obrázků.³⁶ Tyto úlohy mají nejbližší ke komunikaci v tom smyslu, že téma je sice určeno, formu i vlastní obsah sdělení si však žák volí sám.

V učebnici tedy nalezneme všechny tři typy cvičení (reproduktivní, reproduktivně- produktivní a produktivní). Tendence v jejich kvantitativním zastoupení je však značně sestupná, a učebnici tudíž dominují cvičení, v nichž jazyková forma i obsah jsou předem dány a úkolem žáka je něco doplnit, spojit, nahradit apod. Cvičení, v nichž žák sleduje určitý komunikační záměr, jež tedy více či méně řízeně simulují komunikaci, jsou v učebnici zastoupena málo. Tato disproporce je do jisté míry běžná. Důležitou funkcí reproduktivních cvičení je automatizace jazykových prostředků, která vyžaduje hodně opakování. Návěst

²⁸ O tom, co bude těžištěm cvičení, však v mnoha případech rozhoduje i to, jak je realizováno ve výuce. Jako příklad uvedme cvičení V/5 (Holá, 2006a, s. 59). Žák má vytvářet otázky *Máš rád ...* a doplňovat do nich slova z nabídky. Toto cvičení může být provedeno čistě formálně se zaměřením na akuzativní formy, může být však provedeno i komunikačně jako rozhovor v páru, kde otázky i odpovědi jsou obsahově relevantní a mohou být i rozšířeny o zdůvodnění, upřesnění apod. jednoduše podle chuti komunikovat.

²⁹ Neuner – Krüger – Grever (1981) sestavili typologii cvičení podle základního kritéria, nakolik se provádění cvičení blíží autentické komunikaci. Vychází z cíle jazykové výuky, jímž je schopnost komunikovat v cizím jazyce, a z předpokladu komunikační metody (a teorie učení), že určitou dovednost si žák nejspíše osvojí prováděním této dovednosti, tedy že cestou ke schopnosti komunikovat je komunikace. Komunikace je však příliš komplexní a žák se k ní musí dobrat postupně sérií cvičení, jejichž složitost narůstá. Autoři předpokládají, že východiskem jazykové výuky je text, první série cvičení má tedy funkci zabezpečit porozumění (*Übungen zum Verstehen*). Tento stupeň zde nebereme v úvahu, protože naše učebnice postupuje spíše od výkladu k textu, úvodní texty mají ilustrační, nikoliv indukční funkci. Druhým stupněm jsou cvičení na osvojení základního předpokladu komunikace, tedy jazykových prostředků, zaměřená především formálně a reproduktivně (*reproduktive Übungen*). Třetím stupněm jsou cvičení simulující komunikaci; komunikační obsahy a částečně i jazykové prostředky jsou však předem dané. Typickým příkladem je realizace rolových schémát (*reproduktiv – produktive Übungen*). Všechna tato cvičení mají vyústit ve čtvrtý stupeň, a sice v autentickou komunikaci, ve sdělování osobních obsahů (*produktive Übungen*). Tato klasifikace bývá používána buď jako obecná, použitelná na všechny typy cvičení, nebo pouze v aplikaci na cvičení na rozvoj dovednosti mluvení.

³⁰ Např. Holá (2006b, s. 23).

³¹ Např. Holá (2006b, s. 14).

³² Např. Holá (2006b, s. 16), cvičení 7.

³³ Holá (2006a, s. 39), cvičení 14; Holá (2006b, s. 43), cvičení 16.

³⁴ Holá (2006a, s. 37, 39, 69), cvičení 10, 15, 13.

³⁵ Holá (2006a, s. 58, 156), cvičení 2, 4.

³⁶ Holá (2006a, s. 28, 150), cvičení 14, 9.

jazykových prostředků by však vždy měl vyústit do užití v komunikaci, což v *Tschechisch Schritt für Schritt* není zdaleka pravidlem. Je to mimojiné negativní projev gramatické progrese. Pokud si za těžiště lekce určíme např. rekci předložek a genitiv sg. substantiv, je problematické nabídnout dostatek produktivních cvičení.³⁷ V učebnici také téměř nenajdeme cvičení, která by zprostředkovávala přechod od reprodukce k produkci (např. obměny textů, variace rolí apod.).

Pokud se zaměříme na charakteristiku cvičení z hlediska požadavků komunikačního přístupu jako *zřetel k významu - cvičení jako text, nikoliv izolované věty - cvičení jako komunikační akt*, zjistíme, že v tomto směru zdaleka nevládne jednotnost. Zvláště mezi gramatickými cvičeními je množství úloh zaměřených čistě formálně, sestávajících ze samostatných vět či spojení, jejichž význam je irelevantní. Typickými příklady jsou výběr správné formy³⁸, transformace vět³⁹, doplňování paradigmatu⁴⁰, skládání slov do vět⁴¹, doplňování správných tvarů.⁴² Nemalá část cvičení, gramatických i smíšených, má tu přednost, že pozornost je zaměřena i na jazykový význam⁴³ nebo doplňování tvarů probíhá v rámci souvislého textu.⁴⁴ Některá cvičení mají také velmi nápadité zapojení do komunikačního kontextu, např. cvičení III / 6 a 8⁴⁵, ve kterých je konjugace sloves prostředkem ke vzájemnému srovnávání osobních návyků a zvyklostí.

Učínme ještě několik základních poznámek k výkladu gramatiky a k textům. Prezentace gramatiky je součástí lekce a je pro ni typické spojení verbálního výkladu a vizuálních opor. Učebnice se zaměřuje především na deduktivní, kognitivně-vědomé osvojení gramatických pravidel. V učebnici převládají syntetické texty o několika málo větách, jejichž funkcí je ilustrace nově uváděných gramatických a gramaticko-lexikálních jevů. Od 6. lekce

³⁷ Tak je tomu v 11. lekci. V dlouhé řadě reproduktivních cvičení jsou obměnou pouze tři úlohy, dávající prostor pro volné vyjádření (Holá, 2006a, s. 114, 115, 119. Cvičení 5, 6 a 17). V učebnici tím de facto doznívá tichý předpoklad starších metod, že pokud si žák osvojí jazykové prostředky, automaticky pak bude schopen komunikovat. Tomu protiče jak systematická pozorování, tak prostá zkušenost. Některé teorie dokonce předpokládají, že znalost pravidel a jejich vědomá aplikace na jedné straně a vlastní spontánní produkce na druhé straně jsou jako psychická realita dva systémy vyvíjející se a fungující z velké míry nezávisle na sobě. Pokud žák správně doplní formy slov do textu, nikterak to neznámá, že je schopen zformulovat výpověď podle svých komunikačních potřeb. Takový pohled je jistě značně provokativní a znehodnocuje v podstatě velkou část jazykové výuky jako samoučelnou; na druhou stranu podporuje požadavek komunikačního přístupu zařazovat od samého začátku do výuky aktivity simulující komunikaci, i když je žák musí realizovat velmi jednoduchými prostředky. (Storch, 2001, s. 48 – 49) Srov. též kategorie kognitivní psychologie *declarative* a *procedural knowledge*.

³⁸ Např. Holá (2006a, s. 26).

³⁹ Např. Holá (2006a, s. 38), cvičení 11.

⁴⁰ Např. Holá (2006b, s. 16), cvičení 6.

⁴¹ Např. Holá (2006a, s. 59), cvičení 4.

⁴² Např. Holá (2006b, s. 73), cvičení 13.

⁴³ Např. cvičení III/13 a 15 (Holá, 2006b, s. 18, 19), ve kterých se očekává určitý pravděpodobný obsah výpovědí.

⁴⁴ Např. Holá (2006b, s. 47).

⁴⁵ Holá (2006a, s. 36, 37).

je příležitostně uveden i delší text, který lze pojmut jako text na porozumění. I tyto texty jsou však značně didaktizované a následné úkoly se nezdá zaměřují na analýzu jazykových forem v textu.⁴⁶ Nelze konstatovat, že by v učebnici převažoval určitý žánr. Častým typem je vyprávěcí text, který sděluje informace o tom, co někdo dělá, dělal apod.,⁴⁷ a text prezentující názory nějaké postavy, jehož funkcí je zřejmě podnítit diskusi.⁴⁸ U některých textů je patrná snaha zaujmout, pobavit, oslovit adresáta, a tím dostát modernímu požadavku, že text má motivovat ke čtení nebo poslechu svým obsahem; má být textem, který by si žák se zájmem přečetl i mimo vyučování (kritika viz kapitola *Texty*).

V učebnici *Tschechisch Schritt für Schritt* nepřevažuje jedno metodické východisko, spíše je pro učebnici typické směřování více přístupů. Učebnice přejímá některé tradiční prvky pocházející z gramaticko-překládové metody, zároveň je v ní patrná inspirace určitými požadavky komunikačního přístupu. Gramaticko-překládové metodě odpovídá učební program ve svých základních principech: učebnice je zaměřena především na kognitivně-vědomé osvojování jazykových prostředků, nácvik dovedností a komunikace hraje spíše okrajovou roli. Základním schématem lekcí je postup od výkladu ke cvičením, metajazykové informace převažují nad prezentací samotného autentického jazyka. Komunikačním zásadám odpovídá úsilí o spojení formy a obsahu, resp. formy a funkce při prezentaci a procvičování jazykových prostředků. První se projevuje ve cvičeních, která spojují důraz na formální korektnost s obsahovou relevancí sdělení, a ve cvičeních, která jsou textovým celkem. Při osvojování gramatických prostředků převládá tendence spojit jejich formální a funkční charakteristiky, příp. i zapojit gramatický jev do typického situačního či tematického kontextu (např. genitiv množství – vaření a recepty).⁴⁹ Ačkoliv převažují cvičení „o jedné neznámé“, k nalezení jsou také aktivity dávající žákovi prostor pro sebevyjádření. V učebnici je patrný jistý zřetel k pragmatické dimenzi komunikace, projevující se např. rozlišováním *formálních* a *neformálních* jazykových prostředků (zejména tykání a vykání), pragmatickými komentáři k jednotlivým výrazům (např. *prosím*)⁵⁰ a velmi příležitostně také podněty ke srovnávání společenských norem.⁵¹

⁴⁶ Srov texty *Mobily – pro a proti*, ve kterém má žák vyhledat formy plurálu, nebo text *Margot má smůlu – nebo štěstí?*, který slouží jako východisko pro procvičování forem kondicionálu. (Holá, 2006a, s. 97, 159).

⁴⁷ Např. *Skřivánek nebo sova* o denním režimu různých osobností. (Holá, 2006a, s. 114).

⁴⁸ Např. *Extremista nebo realista?* o různých způsobech dopravy ve městě (Holá, 2006a, s. 141).

⁴⁹ Holá (2006a, s. 118 – 119).

⁵⁰ Holá (2006a, s. 10).

⁵¹ Text *Co by Čech řekl / udělal jinak?* (Holá, 2006a, s. 157).

1. 4. Wollen Sie Tschechisch sprechen?

V učebnici *Wollen Sie Tschechisch sprechen* je na první pohled nápadná velká míra gramatického výkladu a formálních cvičení. Jak celková učební progrese, tak uspořádání jednotlivých lekcí odpovídají zásadám gramaticko–překladové metody.

Učební program je organizován podle gramatické látky, témata hrají doplňkovou roli. Pro doložení tohoto tvrzení prozkoumejme blíže, v jaké vzájemné souvislosti jsou tři oblasti učiva uváděné v obsahu: téma, jazykové schopnosti (*Sprachfähigkeiten*) a gramatika. Gramatické penzum každé lekce je jasně definováno lingvistickými názvy kategorií. Téma lekce přichází ke slovu jednak v nové slovní zásobě v abecedním seznamu na začátku lekce (definuje tedy nové slovní pole, jehož jednotky si má žák osvojit), jednak v jednom až třech textech zařazených ve druhé polovině lekce a v souvisejících cvičeních. Tyto texty spojuje s předchozím gramatickým oddílem to, že se v nich vyskytují dosud probírané gramatické struktury. Někdy je do položky *téma* zahrnuta i určitá větná struktura reprezentující probíraný gramatický jev. Např. ve 2. lekci je formulace tématu *Familie. Haben Sie Zeit? Was mache ich gern?*⁵² závislá na tom, že je probírána konjugace –ám a –uju, a tedy slovesa *mít, dělat, pracovat, studovat, nakupovat*. Podobně v 7. lekci se téma *Was habe ich gestern gemacht? Wie alt bin ich?*⁵³ odvíjí od probírání dativu sg. osobních zájmen a minulého času. Téma tedy není tématem lekce, nýbrž pouze tématem textů na čtení a poslech, popř. je jako téma prezentována i nová gramatika. To, že téma není významným obsahovým pojítkem lekce jako celku, nýbrž pouze jejím doplňkem, vysvětluje určitá bizarní spojení jako např. *Speisen. Restaurant. Was schmeckt mir? Was würde ich machen?*⁵⁴ v 9. lekci nebo *Lebenslauf. Auf der Autobahn*⁵⁵ ve 14. lekci. Progrese učebnice se odvíjí od poměrně jednodušších ke stále složitějším gramatickým jevům. Témata vystihují základní oblasti lidské zkušenosti, jejich řazení je vzhledem ke gramatice sekundární a na ní poměrně nezávislé.

Oblast *Sprachfähigkeiten* je v podstatě syntézou probíraných gramatických a lexikálních prostředků, přeformulovanou zpravidla jako dílčí komunikační dovednost. Např. ve 3. lekci je v kolonce *Sprachfähigkeiten* uvedeno *Sagen, wie spät es ist. Fragen: „Um wieviel Uhr?“ Sagen, wann und wie lange Sie etwas machen. Sagen, welche Sprache Sie beherrschen. Tagesprogramm beschreiben. Zählen bis 100.*⁵⁶ Tyto položky jsou komplementární k (některým) probíraným jazykovým prostředkům: časová určení, konjugace, základní

⁵² Rodina. Máte čas? Co rád/a dělám?

⁵³ Co jsem včera dělal/a? Kolik je mi let?

⁵⁴ Pokrmy. Restaurace. Co mi chutná? Co bych dělal/a?

⁵⁵ Životopis. Na dálnici.

⁵⁶ Říct, kolik je hodin. Ptát se: „V kolik hodin?“ Říct, kdy a jak dlouho něco děláte. Říct, jaký jazyk ovládáte. Popsat program dne. Počítat do 100.

číslovky. Některé lexikální a gramatické položky do řečového jednání přeformulovány nejsou, zjevně proto, že je problematické zobecněně pojmenovat, k čemu v komunikaci slouží (např. osobní zájmena v akuzativu v téže lekci). Políčko *Sprachfähigkeiten* lze z perspektivy žáka parafrázovat též jako „jak bych mohl dané jazykové prostředky použít v komunikaci“. Cvičení se však z velké většiny soustředí na osvojení prostředků, nikoliv na nácvik jejich užívání, resp. na rozvíjení dovedností. Položka *Sprachfähigkeiten* je tedy vykonstruovaným přílepem, spíše přáním nežli skutečností, protože učebnice žákovi zprostředkovává, jak časovat slovesa, nikoliv o několik stupňů komplexnější schopnost popsat svůj denní program.

Jednotlivé lekce mají následující řazení částí: abecední seznam slovíček → výklad gramatiky, příkladové věty a cvičení (několik sekvencí za sebou vždy k určitému gramatickému jevu) → text na čtení nebo poslech → následující cvičení zpravidla spojují otázky na porozumění, procvičování gramatiky a slovní zásoby a konverzační podněty → do 12. lekce *mluvní cvičení*. Tato struktura zřetelně implikuje představu, že komunikace je skládání slov podle příslušných gramatických pravidel (redukce celého procesu na fázi jazykové formulace), resp. že osvojování jazyka vychází od znalosti jednotlivých pravidel a slov, jež jsou postupně (automaticky) kombinována v textový celek. Netypická je nultá lekce, která na principu „poslouchejte a opakujte“ seznamuje s pozdravy, několika jednoduchými větami a jednotlivými výrazy. Tato lekce slouží především k naznačení některých gramatických regularit (rod substantiv podle jejich zakončení, koncovky akuzativu a lokálu sg. u substantiv, koncovky tvrdých adjektiv v nominativu sg.), zatím bez pojmenovávání daných kategorií a pravidel. Přímoou či audioorální metodu však lze v tomto postupu spatřovat jen s velkými omezeními především proto, že chybí zapojení vět do situačního kontextu.

Nejčastější úkol, s jakým se žák v učebnici setká, je doplnit slova ve správném tvaru do jednotlivých vět bez kontextu, jejichž význam je v dané chvíli nepodstatný. Kromě toho jsou v učebnici v každé lekci zařazovány cvičení na porozumění textům (většinou otázky nebo doplňování vět) a tzv. mluvní cvičení, spočívající v opakování daných vět, a tedy v automatizaci výslovnosti a větných struktur. Pestřejší spektrum cvičení je k dispozici ve cvičebnici. Vedle formálních gramatických cvičení je zde řada smíšených cvičení (doplňování slov do vět⁵⁷, skládání vět ze slov⁵⁸, doplňování otázek nebo odpovědí⁵⁹, cvičení typu *pattern drill*, ve kterých žák podle pevného vzorce rozšiřuje či obměňuje věty⁶⁰, doplňování textů s mezerami⁶¹). Jde o jednojazyčná cvičení, která do širokého používání zavedla audioorální

⁵⁷ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 55).

⁵⁸ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 148).

⁵⁹ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 31, 42), cvičení 14, 17.

⁶⁰ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 21, 62), cvičení 13, 8.

⁶¹ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 83).

metoda⁶² a která většinou nezohledňují požadavky komunikačního přístupu (zřetel k formě i významu, zapojení vět do textu nebo komunikační situace, postup od reproduktivních cvičení k volnému vyjadřování).

Cvičení je souvislým textem zřídka a spíše tam, kde jím ze své podstaty být musí, např. v textech s mezerami. V mnoha smíšených cvičeních je význam paradoxně druhotnou vlastností vět, v popředí je doplňování správných tvarů slov. Ve cvičení IX/25, 26⁶³ má žák odpovídat na otázky, které jsou sice samy o sobě komunikační (v tom smyslu, že fiktivní mluvčí se ptá partnera na novou informaci), rámeček s gramatickou poznámkou a obrázky, které implikují předpřipravené odpovědi, však podporují dojem, že důležitější než obsah sdělení je jeho jazyková správnost. Podobně vyznívá cvičení IV / 3⁶⁴, které je příkladem častého typu úloh, jejichž zadání by mohlo znít „doplňujte podle vlastní fantazie.“ Žáci mají doplňovat a vzájemně si klást otázky jako *Chceš si koupit ... ?* či *Chceš se vrátit ... ?* Pro jejich bezkontextovost může takový dialog lehce sklouznout k absurditě a cesta k zachování dobré mysli je právě soustředit se na koncovky doplňovaných slov, ne na obsah výpovědí. Za antikomunikační lze označit cvičení, v nichž žáci mají odpovídat na otázky *Kdo tam stojí? Jaký je tento obraz?*⁶⁵ *Kde je její byt?*⁶⁶, v nichž referenční slova nejsou vztažena k žádné mimojazykové realitě. Ve cvičeních se střídají jak „lingvistická“ zadání, tak zadání simulující určitou situaci, pocházející rovněž z audioorální metody; srov. *Doplňte správný tvar genitivu*⁶⁷ a *Nevíte, kde je banka? Koho se zeptáte?*⁶⁸ O významnější posun k smysluplnému používání jazyka však nejde, protože obě cvičení pak bez rozdílu spočívají v doplňování tvarů nebo transformaci podle pevného modelu a význam situace se tak postupně úplně vytrácí.⁶⁹ Ve většině cvičení je požadováno reproduktivní a reproduktivně-produktivní vyjadřování. Podněty pro sdělení osobně významných obsahů, ať v předem dané či libovolné gramatické formě, jsou velmi ojedinělé.

Při výkladu gramatiky je spojeno znázornění paradigmát včetně různých grafických pomůcek se slovní formulací pravidel. Gramatický výklad je umístěn na začátku lekce, je vlastním východiskem osvojování jazyka. Ve srovnání s předchozími dvěma učebnicemi obsahují lekce větší množství gramatického učiva. Texty jsou didaktizované a syntetizované uvádí novou slovní zásobu a gramatické struktury. Příznačným žánrem je „učebnicový

⁶² Neuner - Hunfeld (1993, s. 53).

⁶³ Remediosová - Čechová (2006, s. 221, 222).

⁶⁴ Remediosová - Čechová (2006, s. 91).

⁶⁵ Remediosová - Čechová (2006, s. 13), cvičení 14.

⁶⁶ Remediosová - Čechová (2006, s. 16), cvičení 5.

⁶⁷ Remediosová - Čechová (2006, s. 88).

⁶⁸ Remediosová - Čechová (2006, s. 86).

⁶⁹ Srov. Remediosová - Čechová (2006, s. 40, 134, 146), cvičení 13, 9, 1.

monolog,“ krátké vyprávění vztahující se k tématu lekce.⁷⁰ Žánry vyskytující se i mimo vyučování, v reálné komunikaci, jsou k nalezení poměrně zřídka v pozdějších lekcích cvičebnice.⁷¹

Učebnice *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* v zásadě aplikuje předpoklady a postupy gramaticko-překladové metody. Kostru lekcí tvoří sled aktivit 1. výklad gramatických pravidel, 2. cvičení, 3. aplikace při čtení a poslechu textů. Předpokládaný žákův pokrok při osvojování jazyka se odvíjí od lineárně narůstajících gramatických a lexikálních vědomostí, které (víceméně automaticky) mají přejít v komunikační dovednosti, jejichž nácvik tedy hraje okrajovou roli. Pro osvojení a automatizaci jazykových kompetencí poskytuje učebnice množství cvičení. Vedle nejčastějšího typu - dosazování správných tvarů slov – jde o repertoár cvičení známý z audioorální metody. Požadavky komunikačního přístupu (cvičení jako smysluplný text, prostor pro sebevyjádření) nejsou většinou zohledňovány.

Na závěr poznamenejme, že kritizovat z dnešního hlediska starší metody je jednoduchá a de facto již hotová práce, kterou zde nechceme reprodukovat.⁷² Přínosnou kritiku by však zasloužila skutečnost, že současné učebnice spočívají z velké části na překonaných metodách a že – z různé míry – nenaplnují moderní didaktické trendy, podložené vývojem poznání a pedagogických úvah.

2. Typy a vlastnosti textů. Výběr jazykové variety

2. 1. Požadavek autenticity

Komunikační přístup vnesl do didaktiky cizích jazyků požadavek autenticity. Aforisticky vyjádřeno: už žádné texty, které by duchaplné pozorovatele inspirovaly k napsání druhé Plešaté zpěvačky. Autenticitou bylo nejprve míněno zacházení s reálným jazykovým materiálem, později byl tento požadavek rozšířen na autenticitu komunikace ve vyučování vůbec (cílový jazyk je ve výuce nástrojem komunikace, nositelem reálných komunikačních funkcí). Naprostá autenticita jazyka, resp. textů byla postupně smiřována s požadavkem didaktizace materiálů a reformulována v pravidlo *authentic – like*: „authentic in the sense that

⁷⁰ Např. text *Můj přítel* (Remediosová - Čechová, 2006, s. 25).

⁷¹ Např. televizní program, interview, článek z časopisu (Remediosová - Čechová, 2006, s. 112, 140 – 141, 155).

⁷² Výklady o vývoji metodologie ve výuce cizích jazyků jsou často prezentovány jako teze a antiteze, tedy jako překonávání neuspokojivých aspektů stávajících metod, a zahrnují tak v sobě nutně i kritiku jednotlivých přístupů. Srov. Huneke - Steinig (2002, s. 162 – 177) a Neuner - Hunfeld (1993). Shrnutí výhrad k jednotlivým metodám viz Duszenko (1994, s. 69 – 74).

the language is not artificially constrained, and is, at the same time, amenable to exploitation for language teaching purposes⁷³. Argumentem pro autenticitu je samotný cíl jazykové výuky – schopnost komunikovat: žák má ve výuce recipovat takový jazyk a takové texty, se kterými se setká i mimo výuku; je to jediný způsob, jak ho účinně připravit na praxi. Kromě toho, že jazyk prezentovaný ve vyučování (resp. v učebnici) je pro žáka podstatným jazykovým a komunikačním modelem, uvádí se jako další argument zesílení motivace.⁷⁴ Žánry, které odpovídají životní realitě obsahem, strukturou, stylem, vnější formou, v ideálním případě i komunikační funkcí a které jsou pokud možno blízké zkušenosti a zájmu žáka, jsou poutavější než uměle konstruované a banální učebnicové texty. Tím se autenticita stýká s požadavkem orientovat jazykovou výuku na obsah (*Inhaltsorientierung, content-centered approach*); každý text, se kterým žák zachází, má být pro něj významný svým sdělením, smysluplný.⁷⁵

Snaha uvádět autentické texty a autenticky s nimi zacházet je komplikována tím, že komunikace v učebnici i ve vyučování je zpravidla umělá v tom smyslu, že její situační kontext je pouze imaginární (např. u konverzačních dialogů), hypoteticky reálná komunikační funkce je často druhotná (např. potřeba něco sdělit versus „language practice“) a zvláště texty pro začátečníky jsou konstruovány s velkými omezeními ve výběru jazykových prostředků. Tyto nedostatky mohou neutralizovat vhodné úkoly k práci s textem, které směřují pozornost k jeho celkovému smyslu a funkci, přirozený layout, popř. přirozená akustická realizace textů a také rozlišení učebních textů a textů na porozumění.⁷⁶

2. 2. Spisovná versus obecná čeština

S problémem autenticity je spojena také otázka, jaké jazykové variety by měly být v učebnici zastoupeny. Pokud má žák obstát v komunikaci s rodilými mluvčími, bylo by samozřejmě ideální, aby se seznámil s co nejširší paletou užívání jazyka v příslušných kontextech. Tento maximalistický požadavek je z didaktických důvodů redukován a podle

⁷³ Richards (2002, s. 85).

⁷⁴ Richards (2002, s. 85, 209).

⁷⁵ Jung (2006, s. 418).

⁷⁶ Zvláště začátečníci by měli pracovat se dvěma typy textů podle jejich didaktické funkce: s učebním textem (*Lerntext*) a s textem na porozumění (*Verstehenstext*). Učební text je recipován především se zřetelem k jeho jazykové formě, modelově uvádí gramatiku, slovní zásobu, pravidla textové výstavby, prostředky k realizaci mluvních aktů apod., které si má žák osvojit; má tedy především jazykově zprostředkovávací funkci. Takový text je ve výuce detailně zpracováván a žák by mu měl poté rozumět téměř slovo od slova. Text na porozumění je recipován jako komplexní znak především se zřetelem ke sdělení; je zpracováván jen do té míry, jak to odpovídá stanovenému cíli. Zvláště u začátečníků může vysoko převyšovat jejich stávající jazykové kompetence. Text na porozumění by měl být autentický, učební text by měl v rámci možností autenticky působit. (Storch, 2001, s. 157 - 159).

národní jazykové situace je většinou vyučována spisovná varieta, která je příp. obohacena o obecně rozšířené prvky běžně mluveného jazyka.⁷⁷

V případě češtiny je dilema formulováno většinou tak, nakolik má být ve výuce (resp. v učebnici) zohledněna vedle spisovné také obecná čeština. Hádková zastupuje názor, že řešením je rozlišit nácvik produktivních a receptivních komunikačních dovedností. Zatímco pro aktivní ovládání jazykových prostředků (pro produkci) žákovi postačí spisovná čeština, z hlediska recepce je záhodno seznámit žáka s různými formami substandardu.⁷⁸ Pro volbu spisovné češtiny jako základní variety ve výuce jsou uváděny následující argumenty pragmatického rázu: Spisovná čeština je prestižní útvar, její nadužívání je ze společenského hlediska menším prohřeškem než užívání substandardních variet ve formálních kontextech. Tento názor je z velké části oprávněn přidruženým postřehem, že od cizince se očekává spíše spisovnost než nespisovné variety, jejichž užívání může z jeho úst (pera) působit poněkud komicky, případně trapně.⁷⁹ K tomu přidává Hrdlička názor, že rodilý mluvčí často používá ve styku s cizincem spisovnou češtinu jako formu přizpůsobení se v komunikaci.⁸⁰ Proti přílišnému zohlednění obecné češtiny ve výuce Hrdlička uvádí, že nejde o jediný rozšířenější nespisovný útvar v Česku.⁸¹ V rámci spisovné češtiny je dále doporučována spíše orientace na její hovorovou variantu, pokud ovšem uznáme, že nějaký takový útvar skutečně existuje.⁸²

Poznamenejme na závěr, že z hlediska žáka není ani tak podstatné orientovat se v preskriptivních kategoriích spisovnosti, hovorovosti a nespisovnosti, jako spíše rozvíjet jeho cit pro kontinuum formálního až neformálního užívání jazyka.⁸³ Jazykové signály formálnosti a neformálnosti musí být dále spojeny s odpovídajícími komunikačními situacemi (popř. typy textů), protože jedině tak je žák může využít pro svou úspěšnou „socializaci“ v cílovém jazyce.

Následující rozbor si klade za cíl shrnout, s jakými komunikáty se žák v učebnicích setkává a jaké jsou jejich lexikálně-gramatické a textové rysy. S touto otázkou volně spojujeme

⁷⁷ Moderní didaktika řeší problém variety de facto zohledněním potřeb konkrétního žáka (*Lernerorientierung, zielgruppenspezifischer Unterricht*).

⁷⁸ Marie Hádková: Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jako cizího jazyka. In: K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka, 1997, s. 44 – 55. Toto rozdělení by šlo pojmout také jako citované rozlišení učebních textů a textů na porozumění, z nichž poslední – zvláště pokud jde o mluvené neformální texty – by měly respektovat jazykový úzus zohledněním nespisovných útvarů.

⁷⁹ Hrdlička (2002, s. 85 – 101). K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka, 1997, s. 49 – 52.

⁸⁰ Hrdlička (2002, s. 86).

⁸¹ Hrdlička (2002, s. 100).

⁸² Hrdlička (2002, s. 96).

⁸³ Cook považuje za určující faktor formálnosti / neformálnosti povahu sociálního vztahu komunikačních partnerů. Strukturní vlastnosti diskurzu hodnocené z hlediska formálnosti mají mnoho společného s prototypickými rysy mluvených a psaných textů. (Cook, 1989, s. 50, 116).

problém, jaká varieta, popř. variety národního jazyka jsou žákovi zprostředkovávány a jakým způsobem.

2. 3. Víťame vás!

Pro učebnici *Víťame vás!* jsou typické dva druhy textů: situačně vázaný dialog a monologický text zprostředkující české reálie a kulturu. Věnujme pozornost nejdříve dialogům, konkrétně jednomu zástupnému příkladu:

Na návštěvě

Rolf jde navštívit svého přítele Karla Smíška, který studoval jeden rok na univerzitě ve Stuttgartu.

Karel: Ahoj, tak pojd' dál, sedni si a povídej.

Rolf: Co ti mám vyprávět.

Karel: Všechno. Co dělají tvoje rodiče, tvůj bratr a malá sestra Kerstin.

Rolf: Mé malé sestře je už 12 let a chodí do gymnázia. A bratru Paulovi je 16 let. Chodí také do gymnázia. Maminka pracuje na půl dne v pojišťovně a tatínek pracuje v nemocnici.

Karel: Kolik je tatínkovi let? Kdy jde do penze?

Rolf: Tatínek musí ještě pár let pracovat, je mu teprve 56 let.

Karel: Na jaké škole učíš? Na gymnaziu nebo na základní škole?

Rolf: Ne, učím na odborné škole. Učím matematiku a dějepis.

Karel: Sbíráš pořád ještě staré pohlednice? Mám pro tebe nějaké po mé babičce.

Rolf: To je výborné, děkuji. A co ty, kdy se budeš ženit?

Karel: Ještě ne, Alena chce nejdříve dokončit školu, a stejně nemáme kde bydlet. Já vydělám málo a Alena nemá nic. Jsme ještě mladí. A co ty?

Rolf: Budu se ženit, hned jak se vrátím z Prahy. Budu otcem. Už se těším.

Karel: To je fantastické! Gratuluji. Znáš tvoji přítelkyni?

Rolf: Jistě. Ute znáš.

Karel: Kde je Ute? Proč jsi ji nevzal s sebou?

Rolf: Ute je v hotelu, nechtěla jít se mnou, je unavená.

Karel: No, to musíme zapít. Na zdraví malého Bergera, nebo to bude holčička?

Rolf: Musím už jít, Jirka má dnes narozeniny. Jsme k nim pozvaní na večeři.⁸⁴

Dialog je zasazen do situačního rámce, zde navozeného verbálním popisem. Rozhovor dvou kamarádů připomíná projev umělé inteligence, který simuluje distingovanou konverzaci se vzdálenými příbuznými. Běžným zvyklostem neodpovídá již samotný průběh situace (Karel nenabídne hostu žádné občerstvení, po přivítání bezprostřední přechod k osobním tématům rodina a partnerské vztahy, nenadálost Rolfova odchodu). Vyjadřování Karla a Rolfa působí nezdvořile či přinejmenším nepřilíš obratně a empaticky. Je to způsobeno jednak tím, že na některá sdělení nereagují a bez přechodu mění téma (srov. repliky *Rolf: Ne, učím na odborné škole. Učím matematiku a dějepis. Karel: Sbíráš pořád ještě staré pohlednice?*), jednak malým ohledem k pragmatické přiměřenosti a obvyklosti projevu (Karlovo přivítání *Ahoj, tak pojd' dál, sedni si a povídej.* či projevy nadšení jako *To je fantastické! Gratuluji.*). Jejich konverzace působí nepřirozeně také kvůli krátkosti a pravidelnému střídání replik a

⁸⁴ Amorová (2002a, s. 85). Text ponecháváme v původní podobě včetně chyb v interpunkci, krátkého vokálu ve slově *gymnazium* a chybné formy *tvoje rodiče*.

kvůli absenci důvěryhodných projevů zájmu a emocí. Na gramaticko-lexikální úrovni je nápadná příliš důsledná doslovnost, resp. chybějící eliptičnost a substituce substantiv zájmeny (srov. původní verzi a verzi se zájmeny a elipsou: [...] *tatínek pracuje v nemocnici. – Kolik je tatínkovi let? Kdy půjde do penze? – Tatínek musí ještě pár let pracovat, je mu teprve 56 let. X Tatínek pracuje v nemocnici. – Kolik je mu let? Kdy půjde do penze? – Musí ještě pár let pracovat, je mu teprve 56.*) Rozhovor je veden ve spisovné češtině, která navíc obsahuje formy typické pro formální projev či méně obvyklé výrazy (*také, gratuluji, penze*).

Obdobné důvody jako u textu *Na návštěvě* způsobují nepřirozenost, ba podivnost většiny dialogů. Lze je shrnout do následujících bodů: 1. porušování diskurzivních pravidel (střídání a návaznost replik, signalizování zájmu a odezvy), 2. pragmaticky neadekvátní realizace komunikačních záměrů⁸⁵, 3. nadměrná explicitnost (opakování týchž substantiv místo jejich nahrazování, chybí elipsy).

Monologické texty zprostředkující realie jsou rovněž didaktizované a mají buď narativní nebo informační charakter.⁸⁶ V učebnici je patrná progrese od syntakticky a lexikálně velmi prostých textů v počátečních lekcích k častějšímu uvedení komplexnějšího a delšího textu, srov. např. rozdíl mezi popisem Staroměstského náměstí ve 3. lekci⁸⁷ a životopisem Komenského ve 14. lekci.⁸⁸ Všechny texty se však shodně vyznačují syntaktickou jednoduchostí a téměř naprostou absencí hypotaktických větných spojení.⁸⁹ Výběr a způsob, jak je česká kultura prezentována, je poněkud školský. Jako slavné osobnosti jsou pojednání Václav Havel, Karel IV. a Jan Ámos Komenský, dále nás kniha provede po Praze, Karlových Varech a jižních Čechách, jako významné kulturní události jsou uvedeny festivaly Pražské jaro a Strážnice. Většinou jde o sdělování historických a zeměpisných

⁸⁵ Ačkoliv učebnice je z velké míry organizována podle situací, obvyklým komunikačním prostředkům pro realizaci různých mluvních aktů není věnována příliš pozornost (v textu *Na návštěvě* by přicházelo v úvahu např. přivítání a rozloučení, vyjádření překvapení a nadšení). Prezentované vzory jsou často nedostatečné (např. na pozvání na oslavu *Maruš, nechcete k nám přijít v pátek večer* reaguje Maruška po určité oklice *V kolik hodin máme přijít?* (Amorová, 2002a, s. 91), nebo dokonce zavádějící (např. v poslechovém textu *Co si přejete?* si postavy objednávají snídani slovy *Já mám ráda kávu k snídani. S mlékem a cukrem, prosím.* nebo *Já ráda housky*. Transkript in: Amorová (2002c, s. 35).

⁸⁶ Do narativního rámce je začleněno např. povídání o Pražském hradě (Amorová, 2002a, s. 57). Většina textů, zvláště ve druhé polovině učebnice, má však informativní ráz (např. *Strážnice; Václav Havel – životopis; Pražské jaro*, in: Amorová (2002a, s. 87, 135, 138).

⁸⁷ Amorová (2002a, s. 43).

⁸⁸ Amorová (2002a, s. 161).

⁸⁹ Jako příklad ocitujeme začátek textu *Strážnice*. „Znáte městečko Strážnice? Je to město na jižní Moravě – město lidového umění. V roce 1946 zde proběhl první mezinárodní folkloristický festival. Cílem festivalu bylo podnítit zájem o lidové umění a zachovat ho živé. Samotná Strážnice má více než 6000 obyvatel. Může se pochlubit třemi cimbálovými kapelami a dvěma soubory písní a tanců.“ (Amorová, 2002a, s. 133).

informací, textům chybí aktuální postřehy, hodnocení či jiné oživení, které by vytrhlo nadčasovou kulturu z její strnulosti.⁹⁰

Doplňující funkci mají neučebnicové krátké žánry jako jídelní lístek, televizní program, recept, nádražní hlášení, reklama, pozvánka do divadla,⁹¹ inzerát nebo pohled z výletu⁹² aj. otištěné v původní typografické úpravě.

Jednotlivé skupiny textů mají různou funkci. Situační dialogy jsou určeny k detailnímu zpracování po stránce jazykových prostředků, slouží jako model pro vlastní produkci. U textů na reálie je sice v popředí jejich věcný obsah, pokud jsou však doplněny úkoly na porozumění, je vyžadováno poměrně detailní jazykové zpracování textu. Didaktický předpoklad, že žák by měl textu z převážné části doslovně rozumět, vede k tomu, že i texty na reálie jsou buď speciálně konstruované nebo silně zjednodušené. Autentické žánry fungují buď jako doplněk k didaktizovaným textům (např. pozvánka na Zahradní slavnost u životopisu Václava Havla)⁹³ nebo jako podnět k vlastní produkci, ať mluvené, tak psané.⁹⁴

Důležitým zdrojem informací o každodenní české kultuře jsou fotografie od lidí po nejružnější objekty jako tramvajové zastávky, státní poznávací značky, výlohy obchodů či titulní stránky novin a časopisů. Tento obrazový materiál vzbudí v Čechovi možná nostalgii, možná úvahy o tom, kolik se toho během jednoho dvou desetiletí změnil; u Němce, který se do Česka teprve chystá (a který je vlastním adresátem této učebnice), vyvolá falešné představy, např. že čaj v Holiday Inn stojí 13 Kčs a jako taxíky jezdí po Praze škodovky typu 105L.

Jak gramatický výklad, tak texty prezentují výhradně spisovnou češtinu, a sice její nehovorovou, místy až knižní variantu. Uvedme několik příkladů z morfologie a lexiky. U sloves 3. přítomné třídy jsou uváděny formy *kupuji* a *kupují*, hovorové koncovky *–u* a *–ou* jsou uvedeny pouze nedůsledně v gramatickém komentáři.⁹⁵ Sloveso *moci* se vyskytuje ve formálnějších tvarech *mohu*, *mohou*,⁹⁶ podobně u nepravidelných forem komparativu u adverbii jsou uvedeny pouze formy *nejdéle*, *nejméně*, *nejlépe*, *nejvíce* atd.⁹⁷ V oblasti lexikálních prostředků jsou upřednostňovány formální, zastarávající nebo méně užívané varianty (*také*, *kopaná*, *dělat si legraci*, *speciální*). Poukažme zde také na několik prohrěšků

⁹⁰ Za netypický lze v tomto kontextu považovat text *Česká hospoda* (Amorová, 2002a, s. 142 – 143) vynikající živým líčením a lehkou ironií. Tento text však na druhou stranu intenzivně propaguje určité národní stereotypy (každý Čech vysedává v hospodě, jí vepřo, knedlo, zelo, popíjí pivo a sleduje fotbal), aniž by nabízel nějaký alternativní pohled.

⁹¹ Amorová (2002a, s. 79, 42, 84, 41, 77, 87).

⁹² Amorová (2002b, s. 76, 79).

⁹³ Amorová (2002a, s. 87).

⁹⁴ Např. televizní program jako podklad k mluvnímu cvičení. Amorová (2002a, s. 42).

⁹⁵ Hovorové koncovky jsou uvedeny pouze na jednom místě (Amorová, 2002a, s. 182), v dalším výkladu a v textech se nevyskytují.

⁹⁶ Např. „Mohu volat do Olomouce přímo?“ (Amorová, 2002a, s. 71).

⁹⁷ Amorová (2002a, s. 202).

proti pravidlům češtiny. V textech občas narazíme na neexistující tvary jako *v disku, esemesko, E-Mail adresa, platit v euro, computrové hry*, na nevhodné aktuální větné členění⁹⁸ a svérázně působící výčty *a-b-c-č-d-d'-e-ě-f...*

Omezení na spisovnou varietu lze zdůvodnit jako didaktické zjednodušení. Orientace na její formálnější variantu a jazykové chyby vzbuzují však dojem, že spíše než o uvážený výběr jde o nedostatečnou znalost současné jazykové situace. Učebnice reálné užívání různých variet nikterak netematizuje, a nezmenšuje tedy pravděpodobný šok z praxe (*practice shock*), což je tím problematičtější, že má připravovat na dialogickou komunikaci v běžných situacích.

Dosavadní postřehy bychom mohli shrnout do hodnocení, že ve *Vítáme vás!* je disproporce mezi záměrem a výsledkem. Ačkoliv učebnice klade důraz na verbální interakci v prakticky zaměřených situacích, s autenticky působícím dialogem se v ní žák stěží setká; přestože je patrná snaha prezentovat nejrozličnější kulturní a každodenní realie, zobrazený jazyk i objekty se vymykají aktuální skutečnosti, a v učebnici je tak konstruován svérázný, ne-li fikční svět.

2. 4. Wollen Sie Tschechisch sprechen?

V učebnici *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* lze také bez větších pochyb určit dominantní žánr: nazvěme ho pracovně „vyprávěním“. Je to text konstruovaný speciálně pro účely učebnice a demonstrující probírané jazykové prostředky. Tématem jsou zpravidla všední události, každodennost, „normální“ život. Při bližším popisu vyjdeme opět od konkrétního příkladu:

Pojedu do Prahy

Já a moje přítelkyně Kateřina chceme jet na výlet do Prahy. Bydlíme v Plzni, to není daleko do Prahy. Chceme jet v sobotu brzo ráno a vrátit se v sobotu večer. Nejdříve se musíme na internetu podívat, kdy a čím pojedeme.

„Pojedeme autobusem, ne?“ ptám se.

„Jak vidím, autobus jede v deset. To je pro nás pozdě,“ říká Kateřina. „Ale vlak jede každou hodinu. Nepojedeme už v sedm ráno?“

„To ne, to je moc brzo. Pojedeme vlakem v osm hodin,“ odpovídám. „Prosím tě, můžeš koupit jízdenky?“

„Ano, koupím je v pokladně ještě dneska,“ říká Kateřina.

„Uvidíme se až v sobotu na nádraží?“ ptám se.

„Ano, v sobotu na tebe čekám na nástupišti. Musíš se podívat, odkud jede vlak do Prahy. Myslím, že jede z nástupiště II. Nesmíš přijít pozdě!“

„Ale Katko! Samozřejmě že ne.“

⁹⁸ Srov. např. Jak se jmenuje ten film? – Rain Man. Má to být dobrý film. – V kolik hodin začíná film? (Amorová, 2002a, s. 100) nebo Hotel Flora je ve středu města. Stanice metra a tramvaje je před hotelem. (Amorová, 2002a, s. 20).

Potom se Kateřina ještě ptá, jestli můžu jít v pátek večer do kina. Bohužel nemůžu, protože ve čtvrtek i v pátek mám hodně práce. V sobotu a v neděli chci proto hodně odpočívat. Už se těším na výlet, ale dneska je teprve středa.⁹⁹

Promlouvající subjekt líčí určitou situaci (domlouvá se s přítelkyní na programu na víkend), svůj monolog prokládá citací dialogů, informuje, vysvětluje. Jde o specifický žánr, který bychom stěží hledali jinde než v jazykových učebnicích a školních slohových pracích. Už ze své podstaty tedy nemůže dostát požadavku autentické věrohodnosti, protože si lze stěží představit reálnou komunikační situaci, ve které by tento komunikát mohl fungovat. Téma ani způsob podání neusilují o poutavost či inovaci. Text je určen především k tomu, aby byl čten se zřetelem k užitým jazykovým prostředkům. Tento přístup podporují také růžové rámečky pod textem, které zvýrazňují vybrané jazykové obraty, a to, že v textu nalezneme téměř všechny nově probírané jevy (zvláště modální slovesa, názvy dnů v týdnu a budoucí čas slovesa *jet*). V textu je patrná snaha o jednoduchý výraz, ve srovnání s *Vítáme vás!* má však vyšší kohezi, protože se nevyhýbá souvětím a různým spojovacím výrazům.

Text *Pojedu do Prahy* skrývá několik motivů, opakujících se i v jiných textech. Jedním z nich je výlet do Prahy¹⁰⁰; dalším stereotypní rozvržení genderových rolí: vypraveč – muž je zaneprázdněný prací, žena má více času a dožaduje se větší pozornosti ze strany muže.¹⁰¹ Při bližším pohledu zaráží jistá rozpolcenost textu mezi sdělováním reálií a nepravděpodobností zobrazeného jednání. Čtenář je poučen, že Plzeň je město poblíž Prahy, zároveň však čte o Kateřině, která kupuje vlakovou jízdenku do Prahy na sobotu ráno už ve středu.¹⁰²

Dialog vložený jako přímá řeč do uvedeného vyprávění odpovídá svými rysy ostatním primárně dialogickým textům v učebnici. Na tomto místě by bylo možno doslovně zopakovat první dva body kritiky dialogů ve *Vítáme vás!*. Dialogy působí roboticky, mluvčí projevují velmi stroze a strojeně svůj zájem, pocity, hodnocení a své mluvní záměry uskutečňují nezřídka pragmaticky nestandardními způsoby.¹⁰³

⁹⁹ Remediosová - Čechová (2005, s. 94).

¹⁰⁰ Srov. Remediosová - Čechová (2006, s. 82, 69, 142).

¹⁰¹ Obdobné schéma „pracující muž – zaneprázdněná partnerka“ nalezneme také v dalších textech: Remediosová - Čechová (2005, s. 54, 170). Další nápadný genderový vzorec je „hezká / pilná dcera – chytrý, ale líný syn“. Remediosová - Čechová (2005, s. 52, 54).

¹⁰² S podobnými podivnostmi se žák setká mnohokrát. Např. v textu *Ona a on v nákupním centru* (Remediosová - Čechová, 2005, s. 189) se žena zlobí na manžela, který se zatoulal do oddělení elektroniky a vybral novou hru pro děti, a vzápětí mu sdělí, že zatím vybrala pouze jablka. Někdy je zarážející celková situace, např. sdělnost osob cestujících v autobuse z Brna do Prahy překračuje v tomto cvičení (Remediosová - Čechová, 2006, s. 183 – 184) běžné kulturní zvyklosti.

¹⁰³ Srov. např. rozhovor dvou kamarádek na citlivé téma:

"[...] jsem ráda, že si o tom můžu s někým promluvit. Odešel od ní [od sestry] manžel. Jedu k ní, aby nebyla sama a abych jí pomohla s Martínkem.

- Tak to je mi líto. Musí to být pro ni hodně těžké.

- Manžel odešel ze dne na den, sestra to vůbec nečekala. Ani kvůli synovi nezůstal.

- Co bude sestra dělat? [...]" (Remediosová - Čechová, 2006, s. 184).

Ve cvičebnici je uvedeno několik textů, které reprezentují různé autentické žánry: turistický průvodce, časopisecké interview, dopis, inzeráty, televizní program, osobnostní test. I tyto texty jsou však upravené, někdy dokonce natolik, že se diskursivním pravidlům daného žánru povážlivě vzdalují. Např. v televizním programu¹⁰⁴ má povídání o filmech blíže k učebnicovému medailonku než k poloreklamnímu textu, který má především nalákat a zaujmout; turistický průvodce je strohým popisem jedné trasy a postrádá onen mix senzačních tipů a útržkovitých historických informací.¹⁰⁵ Jakkoliv neuměle tyto žánry působí, mají nejbližší k textům na porozumění (*Verstehenstext*), které jsou čteny se zaujetím pro svůj obsah a které přesahují rámec jazykových prostředků, které žák aktivně ovládá. Tyto texty jsou doplněny úkoly na porozumění nebo jsou podnětem pro další jazykovou produkci.

Jak ve výkladu, tak v textech se žák setkává se spisovnými formami. Ostatní variety češtiny a jejich užívání nejsou tematizovány, až na stručnou zmínku o obecné češtině v poslední lekci.¹⁰⁶ Obecná čeština je charakterizována jako varieta, kterou mluví studenti v hospodě. Následuje výčet šesti jevů (univerbizace, *y > ej*, *é > í*, protetické *v*, zjednodušená výslovnost konsonantických skupin, instrumentál plurálu *-ama*) a příkladové věty. Obecná čeština je tedy prezentována poněkud zavádějícím způsobem jako marginální varieta užívaná ve specifickém komunikačním kontextu, vyznačující se několika systémovými zvláštnostmi. Žák nemá možnost posoudit její srozumitelnost na mluveném ani psaném textu.

V rámci spisovné variety jsou prezentovány některé hovorové morfologické formy (srov. *nakupuju / nakupuji, nakupujou / nakupují*¹⁰⁷, *hůř / hůře, víc / více*, naproti tomu ovšem pouze *lépe a méně*¹⁰⁸). Celkově jsou však texty poznamenány „škrobenou dikcí“, způsobenou nejen spisovností ve všech kontextech (včetně soukromých rozhovorů sociálně rovných partnerů), ale také užíváním jednoznačně formálních jazykových prostředků, srov. hojný výskyt jmenovacího nominativu¹⁰⁹ nebo výběr jednotlivých slov a slovních spojení (např. výrazy *přítel, matka, telefonicky poblahopřát*¹¹⁰). Také seznam prostředků pro realizaci mluvních aktů v závěru učebnice předkládá mnohá formální spojení, aniž by na jejich stylistickou platnost upozorňoval; německé ekvivalenty fungují spíše jako doslovný překlad. Vedle sebe

V oblasti mluvních aktů jsou nápadné nepřilíš zdvořilé návrhy, např. "*Fajn, hned vedle nádraží je příjemná restaurace. Jdeme tam.*" (Remediosová - Čechová, 2006, s. 120) nebo "*Ještě si vypijeme kávu.*" (Remediosová - Čechová, 2006, s. 69).

¹⁰⁴ Remediosová - Čechová (2006, s. 112).

¹⁰⁵ Remediosová - Čechová (2006, s. 56).

¹⁰⁶ Remediosová - Čechová (2005, s. 347).

¹⁰⁷ Remediosová - Čechová (2005, s. 368).

¹⁰⁸ Remediosová - Čechová (2005, s. 196).

¹⁰⁹ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 95).

¹¹⁰ Remediosová - Čechová (2006, s. 96).

se tak ocitají např. výrazy překvapení *Vy si děláte legraci!* a *Cože? Jak to?* či jako nabídka pomoci *Můžu vám nějak pomoci?* a *Dovolte, abych vám pomohl.*¹¹¹

Wollen Sie Tschechisch sprechen? je učebnicí zaměřenou především na zprostředkování jazykového systému (*langue*), v důsledku čehož je upozaděno pojmání jazyka jako nástroje sociální interakce. Autenticky působící komunikace je v učebnici vzácností, texty jsou v první řadě tematicky souvisejícím souborem vět demonstrujících probírané jazykové prostředky. Stranou zájmu zůstává pragmatická přiměřenost a obvyklost projevu, diskursivní normy jednotlivých typů textů i střídání variet podle komunikační situace.

2. 5. Tschechisch Schritt für Schritt

V *Tschechisch Schritt für Schritt* fungují texty – podobně jako v předchozí učebnici – především jako demonstrace probíraných jazykových prostředků a jsou pro tento účel speciálně konstruovány. Tyto texty většinou sestávají z několika málo vět a pojednávají o víceméně banálních situacích. Jde jak o kombinaci vyprávění a přímé řeči, tak o zcela monologické či dialogické texty. Zvláště markantní je ilustrační funkce textů předcházejících gramatickému či lexikálnímu výkladu, které jsou spíše shlukem příkladových vět a nezdá se, aby měly blízkost ke groteskním vyprávěnkám či slovním hříčkám.¹¹² Smysluplněji působí o něco delší texty, které rovněž demonstrují jazykové prostředky, zároveň jsou však tematicky či situačně ucelenější. Tyto texty jsou někdy doplněny otázkami na porozumění, podněty k diskuzi či k vytváření paralelních textů, pozornost žáka tedy není směřována pouze na jazykové prostředky, ale i na smysl sdělení. Ocitujme jeden příklad z této kategorie a poukažme na některé typické rysy:

Miluje Anežka Martina?

Martin čeká na tramvaj. Najednou vidí Anežku.

Martin: Jé, Anežka. Miluju Anežku. Ahoj, Anežko! Co děláš dneska večer? Tady blízko je jedna dobrá kavárna.

Anežka: Ahoj. Dneska nemám čas... A taky nemám ráda kávu, piju jenom čaj.

Martin: Aha... A co zítra? Nechceš jít do kina na nějaký romantický film?

Anežka: Ne, nesnáším romantické filmy. A v úterý jdu na tenis.

Martin: Hm... A nechceš jít do restaurace. Tady v centru je jedna výborná restaurace.

Anežka: Ale restaurace je drahá a já nemám peníze...

Martin: Prosím tě. Nepotřebuješ peníze. Zvu tě.

Anežka: Ale já nemám ráda restaurace. Lidi tam kouří a já nenávidím cigarety.

Martin: Ach jo... A nechceš jít plavat?

Anežka: Ne. Nesnáším vodu. A taky nemám plavky.

Martin: Aha... To je škoda. Jé, Jana! Promiň, Anežko, já teď nemám čas. Tamhle vidím Janu. Ahoj, Jano! Jak se máš? Co děláš dneska večer?¹¹³

¹¹¹ Remediosová - Čechová (2005, s. 358, 359).

¹¹² Srov. např. Holá (2006a, s. 60, 144, 186, 194, 204).

¹¹³ Holá (2006a, s. 77).

V tomto dialogu na první pohled upoutá typizovanost obou postav: Martin je zoufalý samotář na lovu, Anežka slušná, zaneprázdněná a trochu nudná slečna. Tato prvoplánová schematičnost dává textu komický nádech, posunuje ho do sféry nadsázky, a tím zmírňuje, resp. opravňuje neobvyklost celého rozhovoru. Zacházení se stereotypními představami a pokus o humor jsou vlastní mnoha textům. Zvláštní oblibě se těší genderové stereotypy¹¹⁴, dalšími příklady jsou typické představy o životě zbohatlíka¹¹⁵ či některé národní stereotypy, jmenovitě „hloupá Američanka“¹¹⁶ či „každá Češka umí udělat kynuté knedlíky“¹¹⁷. V učebnici (nejen v učebních textech, ale i v autorčině předmluvě¹¹⁸) také přichází ke slovu v českém prostředí velmi životné přesvědčení, že čeština je mimořádně obtížný jazyk, postavy si stěžují zvláště na českou gramatiku.¹¹⁹ Uplatnění stereotypů na jednu stranu může usnadnit porozumění či vyvolat komické efekty, na druhou stranu je otázkou, zda žáka spíše neodradí svou povrchností.

Rozhovor po stránce svého jazykového výrazu působí ve srovnání s předchozími dvěma učebnicemi o poznání živěji a přirozeněji. Repliky na sebe plynule navazují jak obsahově, tak emocionálními projevy, komunikační záměry jsou vyjadřovány běžnými způsoby. V dialogích je nápadná pouze přílišná redundance¹²⁰, v monologických textech zjednodušení větné stavby a volba jednoduchých obrátů a základní slovní zásoby.¹²¹ K přirozenosti výrazu přispívá také neutrální spisovnost zbavená příliš formálních prvků, příležitostně (v neformálních dialogích) kombinovaná s hovorovou či nestandardní slovní zásobou, zejména různými emotickými signály.¹²²

¹¹⁴ Ukázkou par excellence je *Typický domácí dialog I a II* o flámujícím Adamovi a marnivé Janě (Holá, 2006a, s. 68), jako další příklady lze zmínit text s informativním titulem *Eva je krásná a Petr je silný* (Holá, 2006a, s. 27) či povídku o snech mladých dívek *Laura a Sandra mají velké plány* (Holá, 2006a, s. 96).

¹¹⁵ Holá (2006b, s. 46).

¹¹⁶ Holá (2006a, s. 159). Američanka Margot se ztratí v cizí zemi – v Česku. Nasedne do špatného vlaku, neumí ani slovo česky a na kolemjdoucí pouze zoufale vyrazí „Prague, Prague“.

¹¹⁷ Holá (2006a, s. 118).

¹¹⁸ Holá (2006a, s. 7).

¹¹⁹ Srov. např. [...] *Jejich jazyk je čeština. Čeština není lehká.* (Holá, 2006a, s. 71); *Mám strach hlavně z gramatiky.* (Holá, 2006a, s. 104) nebo *Česká gramatika je těžká a často píšeme testy.* (Holá, 2006a, s. 49). Stejný názor probleskuje také v učebnici *Wollen Sie Tschechisch sprechen*. Srov. např. poněkud výstražně znějící přání v závěru předmluvy: „Wir wünschen Ihnen, dass Sie beim Studium viel Spaß haben. Aller Anfang ist schwer, aber „bez práce nejsou koláče“ (ohne Arbeit sind keine Kolatschen), oder – wie man im Deutschen sagt: „Ohne Fleiß kein Preis!“ (Remediosová - Čechová, 2005, s. 5) V učebnici *Vítáme Vás*, která je německé proveniencí, však paradoxně žádné takové narážky nenajdeme.

¹²⁰ Srov. opakování ve výše uvedeném textu: *A nechceš jít do restaurace. Tady v centru je jedna výborná restaurace.*

¹²¹ Srov. např. následující úryvek z textu o Boženě Němcové: [...] *Malá Božena žila blízko vesnice Ratibořice. Jako dítě moc ráda četla. V roce 1837 si vzala finančního úředníka Josefa Němce. Měli čtyři děti, tři syny a dceru. Její manžel byl o 10 let starší a byl jiný než ona, a proto spolu nebyli šťastní.* [...] (Holá, 2006a, s. 149).

¹²² Srov. např. „[...] Byla červená [kabelka], supermoderní a elegantní a nebyla moc drahá... Stála jenom 3359 korun. Vidíš? Tady je. Ta je senzační, vid’? – Co? Ty jsi kupovala takovou drahou kabelku? No, není špatná... Ale levná nebyla. Jo, a kde máš to jídlo? [...]“ (Holá, 2006a, s. 68) (kurzíva J. M.).

Vedle situačních dialogů a monologických „vyprávění“ (podobných oněm v předchozí učebnici), pojednávajících zpravidla o běžných každodenních záležitostech, nalezneme v učebnici také několik autentických, resp. neučebnicových žánrů, byť i tyto jsou většinou jazykově přizpůsobeny. Jmenujme např. dopis, píseň, detektivku, inzerát, vtip, recept¹²³ apod. Tematicky oživující jsou jednak drobné příběhy¹²⁴, jednak informativní texty o známých osobnostech¹²⁵. Celkově však převažují texty s banálním obsahem, které jsou zajímavé spíše z hlediska jazykových prostředků; poutavých textů, které by žák mohl číst se zaujetím pro jejich smysl, je v učebnici pomálu.

Učebnice se orientuje především na spisovnou češtinu. Zvláště v konjugaci sloves je patrné upřednostňování neutrální až hovorové spisovnosti (formy *pracuju*, *pracujou*, *čtu*, *čtou*, nespisovné *kdybysme*, *abysme*)¹²⁶. Učebnice se pokouší o diferenciaci formálních a neformálních textů, především na úrovni různých kontaktních prostředků (tykání / vykání, oslovení, pozdravy), v oblasti částic (např. *opravdu* X *fakt*, *ano* X *jo*) a v míře expresivity. Tyto rozdíly jsou však nesoustavně a zřídka tematizovány.¹²⁷ V seznamech slovíček na konci lekce je používána zkratka *umg.* (*hovorově* / *umgangssprachlich*)¹²⁸, a sice spíše pro neformální prostředky než ve smyslu hovorovosti jako (kodifikovaných) běžně mluvených spisovných prostředků (např. u slov *kafe*, *lidi*, *holka*, *kluk*, *strejda*, *cédéčko*). Učebnice tedy směřuje spíše k charakteristice textů z hlediska míry jejich formálnosti než k dělení spisovné – hovorové – nespisovné / obecněčeské. Celkově však práce s různými typy diskurzů zůstává na půl cesty už proto, že učebnice uvádí málo reálných, diskurzivně vyhraněných žánrů, část textů má podobný mírně neformální ráz, část textů je jen obtížně přiřaditelná nějaké reálné komunikační situaci (zvláště syntetické texty jsou z tohoto hlediska často indiferentní)¹²⁹.

V kapitole *Nejčastější otázky*¹³⁰ je tematizován rozdíl mezi mluveným a psaným jazykem tím, že jsou stručně naznačeny okolnosti vzniku moderního spisovného jazyka. Přesnější představu může žák získat na základě ukázkového textu *Ach jo, ty chytrý holky...*¹³¹, který vtipně, spíše na základě empirie, až druhotně pomocí výkladu upozorňuje na některé typické rysy obecné češtiny. Následuje přehled substantivní a adjektivní deklinace v obecné češtině.¹³²

¹²³ Holá (2006a, s. 49, 166, 201, 76). Holá (2006b, s. 63, 66).

¹²⁴ Např. zmíněná detektivka *Tragická hádka* či malé anekdoty *Historky ze života* (Holá, 2006a, s. 201, 181).

¹²⁵ Např. kvíz nebo povídání o Boženě Němcové či Karlu IV (Holá, 2006a, s. 70, 149, 66).

¹²⁶ Holá (2006a, s. 37, 154).

¹²⁷ Srov. kontrast dvou telefonních rozhovorů a dva dialogy známých (Holá, 2006a, s. 47, 61).

¹²⁸ Holá (2006a, s. 8).

¹²⁹ Srov. např. text demonstrující různé formy akuzativu (Holá, 2006a, s. 54).

¹³⁰ Holá (2006a, s. 7).

¹³¹ Holá (2006a, s. 221).

¹³² Holá (2006a, s. 223).

Učebnice *Tschechisch Schritt für Schritt* má potenciál motivovat žáka prezentací poměrně přirozeně a živě působícího jazyka a humorně laděnými texty. Na druhou stranu ovšem uvádí převážně speciálně konstruované texty k demonstraci probíraných jazykových prostředků, a tudíž postrádá pestřejší variabilitu žánrů a více obsahově hodnotných a poutavých témat.

3. Rozvíjení jazykových kompetencí

3. 1. Rozvíjení slovní zásoby

3. 1. 1. Požadavky na rozvíjení slovní zásoby

Podle vzoru lingvistického dělení disciplín, resp. jejich předmětů se v didaktice cizích jazyků rozlišují dvě hlavní oblasti jazykové kompetence: gramatika a slovní zásoba.¹³³ Znalost slovní zásoby zahrnuje znalost lexikálních jednotek jak jednoslovných, tak víceslovných a znalost slovotvorných zákonitostí. Pojem lexikonu je v různých přístupech různě široký, za znalost lexému je zpravidla považována znalost jeho fonetické a ortografické formy (označující) a znalost denotativního významu (označované). Komunikační přístup zdůrazňuje také znalost konotativních rysů slova včetně jeho stylistického zařazení na ose formální – neformální či příslušnosti k určitému specifickému diskurzu. Do lexikonu lze také zahrnout morfosyntaktickou charakteristiku slov. Např. v rámci *lexical approach* se v případě slov mluví o *small grammar*, upřednostňuje se prezentace slov jako jednotlivých jednotek včetně jejich gramatických vlastností místo explikace gramatických či slovotvorných pravidel. Přejít mezi lexikální a gramatickou kompetencí je pak velmi plynulý.¹³⁴

Různé metody přisuzují osvojování gramatiky a slovní zásoby různou váhu. Gramaticko-překladová, ale převážně i audioorální metoda preferují gramatiku. Postupuje se podle gramatického sylabu s propracovanou posloupností podle komplexnosti jednotlivých jevů. Výhodou gramatiky je produktivnost, znalost jedné struktury umožňuje tvořit a dekodovat mnoho výpovědí. Osvojování slovní zásoby naproti tomu de facto spočívá v *item learning*. Metodika slovní zásoby zůstávala dlouho mimo pozornost teoretiků i tvůrců učebnic, protože se tiše předpokládalo, že žák se do nepřeberného moře slov může vnořit prakticky odkudkoliv a učit se může neomezeně dlouho jednoduše přísunem nových lexikálních jednotek.¹³⁵

¹³³ K těmto dvěma se řadí třetí, v praxi alespoň doposud relativně upozadovaná oblast – fonetika.

¹³⁴ Thornbury (2002, s. 112 – 115).

¹³⁵ Thornbury (2002, s. 13 – 14).

Až komunikační metoda přehodnotila toto stanovisko a postulovala zásadní význam slovní zásoby pro vzájemné dorozumění.¹³⁶ Podnítila teoretické úvahy o výběru slovní zásoby určené k aktivnímu osvojení¹³⁷ a metodické využití poznatků o fungování a organizaci paměti a mentálního lexikonu. Z faktorů usnadňujících zapamatování zdůrazníme dva, které mohou být významně podpořeny samotnými učebními materiály:

- *encounter with a word* („potkávat“ slovo) – pokud se žák často a v různorodých kontextech dostane do styku s nějakým slovem, stoupá pravděpodobnost, že si je zapamatuje.

- *cognitiv depth* (kognitivní zpracování) – jednoduše stále opakovat, recyklovat jednotky určené k zapamatování je málo efektivní. Materiál je třeba vědomě kognitivně zpracovávat, organizovat a integrovat do stávajících vědomostí. Četná rozhodnutí o slově podporují jeho zasíťení do různorodých vztahů k ostatním slovům (sémantické vztahy na ose sémantické a paradigmatické, fonetické a ortografické analogie, asociace), a tím pevnější zakotvení v dlouhodobé paměti.¹³⁸

Tyto faktory rezultují jednak v přehodnocení funkce čtení pro jazykovou progresi (čtení přestává být – z komunikačního hlediska – spíše okrajovou dovedností, nýbrž je nahlíženo jako podstatná příležitost k rozvoji a upevňování slovní zásoby), jednak v požadavek začlenění speciálních aktivit na osvojování slovní zásoby.

Tři učebnice, kterými se zabýváme, dokumentují v souladu se svým metodickým východiskem postupnou změnu v přístupu ke slovní zásobě, konkrétně posun od preference gramatiky k určitému vyrovňování obou oblastí. Při analýze učebnic si pokládáme otázky:

Jaký důraz je kladen na cílené rozvíjení slovní zásoby?

Podle čeho je vybírána a organizována slovní zásoba k aktivnímu osvojení?

Jak je slovní zásoba prezentována a sémantizována?

Jak je slovní zásoba procvičována?

¹³⁶ Srov citát H. Dellara a D. Hockinga: „If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words!“ Thornbury (2002, s. 13) Tento postoj je ovšem druhým extrémem. Lze ho vysvětlit zaprvé jako přímou antitezi dlouhé hegemonie gramatiky ve výuce cizích jazyků a tedy jako jistou nadsázku. Zadruhé je třeba mít na zřeteli, že primárním cílem komunikační metody je domluvit se v běžných každodenních situacích. Na úrovni elementární komunikace lze zřejmě tento přístup obhájit.

¹³⁷ Zmiňme např. zásadu *core vocabulary*, která vychází z frekvenčních statistik. Požaduje co možná rychlé osvojení nejčastějších slov, resp. lexikálních morfémů (asi dva tisíce), které tvoří zpravidla asi 90% neoborných psaných textů. Thornbury (2002, s. 21).

¹³⁸ Thornbury (2002, s. 25). Zásada *cognitiv depth* předpokládá organizaci mentálního lexikonu jako multidimenzionální sémantické sítě (*semantic networks*), v níž slova / uzly jsou navzájem mnohočetně propojeny různými typy vztahů. (Aitchison, 1994, s. 82 – 98).

3. 1. 2. Wollen Sie Tschechisch sprechen?

V učebnici *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* je progresivně organizována gramaticky. To se následně projevuje i ve výběru a v řazení lexikálních prostředků. Jako zástupný příklad můžeme uvést druhou lekci, jejímž předmětem je mimo jiné lokativ singuláru substantiv a konjugace sloves typu *–ám* a *–uju*. V souvislosti s tím jsou prezentována některá slovesa daného konjugačního typu (*dělat, mít, vzpomínat, nakupovat, studovat, pracovat, vysvětlovat*) a konkrétní substantiva, kterými lze odpovědět na otázku „kde“ (*stůl, autobus, obraz, divadlo, obchod, auto, kino, kavárna, firma, supermarket, kancelář, park, tramvaj, kniha, synagoga, opera* aj.),¹³⁹ spolu se jmény několika měst. Dále je v lekci probíráno téma rodina a příslušná slovní zásoba je prezentována jako slovní pole, v tomto případě příbuzenská jména. Ta jsou procvičována spolu s nově uvedenými posesivními zájmeny.

Je tedy zřejmé, že výběr slov je primárně určován učebními cíli v oblasti gramatiky a dále je kombinován s prezentací slovního pole v souvislosti s texty na čtení či poslech (např. popis bytu a zařízení v lekci 6 či názvy potravin a jiných produktů v lekci 8). Sekundárně respektuje výběr čtyři kritéria uváděná S. Thornburym:¹⁴⁰

- užitečnost / *usefulness* (slova, se kterými se žák pravděpodobně setká v autentické komunikaci)
- frekvence / *frequency* (u začátečníků a mírně pokročilých se upřednostňuje *core vocabulary* – jedním z kritérií je, že jde o slova, která používáme při parafrázi jiných slov, srov. angl. *laugh* versus *giggle*)
- míra obtížnosti z hlediska žáka / *learnability* (přístupnost či obtížnost slov vzhledem k žákovi; začátečník např. upřednostňuje slova poměrně krátká a snadno vyslovitelná či internacionalismy)
- míra obtížnosti z hlediska učitele / *teachability* (upřednostňují se slova, která lze v daném momentě dobře zprostředkovat; např. začátečníkovi je snazší vysvětlit význam slova *zvíře* než význam zřejmě užitečnějšího, ale abstraktnějšího a víceznačnějšího slova *aby*)¹⁴¹

Již výše uvedené příklady z druhé lekce ukazují, že autoři preferují slova označující často se vyskytující fenomény, slova často používaná a autosémantika s konkrétním významem. Požadavku *learnability* vychází vstříc omezeně, např. příležitostným výběrem

¹³⁹ Výběr substantiv v tomto bodě je de facto určen jejich zakončením, protože exeplifikují konkurenci koncovek *–u* a *–e* a alternaci v lokálu sg. (*Wollen Sie Tschechisch sprechen*, 2005, s. 42 – 43).

¹⁴⁰ Thornbury (2002, s. 34 – 35).

¹⁴¹ V praxi však tato kritéria dosti splývají. Častá slova jsou zároveň užitečnější než méně obvyklá slova (*smát se* versus *chechtat se*), bývají často krátká, a tedy snáze zapamatovatelná (např. spojky *a* a *ale*).

několika mezinárodních slov ve cvičení I / 1¹⁴² či ve výše uvedeném výčtu z lekce 2 (opera, synagoga, tramvaj).

Hlavním prostředkem prezentace jsou abecedně řazené seznamy slov s německými ekvivalenty na začátku každé lekce. Hlavním způsobem výkladu významu je tedy překlad. Seznamy shrnují novou slovní zásobu, se kterou se žák v dané lekci setká ve cvičeních a v textech. Umístění seznamu slov na začátku lekce a to, že slova dále zpravidla nejsou předmětem výkladu a předmětem procvičování pouze omezeně, implikuje, že žák si je má osvojit ještě předtím, než se danou lekcí začne zabývat. Diskusi o výhodách a nevýhodách seznamů slov shrnuje S. Thornbury.¹⁴³ Hlavní výhodou, které zřejmě vděčí překladové seznamy za svou oblíbenost u mnoha žáků, je ekonomičnost (ze seznamu se lze poměrně rychle naučit hodně slov, i když často kvůli tzv. *serial effect* nejde o příliš inteligentní vědění), dále praktičnost (žák se může sám testovat) a relativně jednoznačné zprostředkování významu.¹⁴⁴ Hlavní nevýhodou je, že seznamy vedou většinou k prosté recyklaci slov bez hlubšího kognitivního zpracování, a nepodporují tedy optimálně přesun slov do dlouhodobé paměti.

Dalšími – méně častými - způsoby prezentace je znázornění slovního pole (téma pošta v 11. lekci, počasí v 10. lekci), resp. *lexical set* (příbuzenská jména¹⁴⁵, názvy potravin a produktů¹⁴⁶, části lidského těla¹⁴⁷ a zeměpisná adjektiva a adverbia¹⁴⁸), někdy sémantizovaného diagramem (v případě příbuzenských jmen) či obrázky (např. potraviny). Pojmem *lexical set* se rozumí sada slov téhož slovního druhu, tematicky příbuzných a zaměnitelných v tomtéž lexikálním kontextu (např. bolí mě *hlava / zub / noha* apod.). Předpokládá se, že jde o jeden z významných vztahů mezi slovy v mentálním lexikonu. Experimenty však ukazují, že slova, která jsou učena pospolu jako *lexical set*, jsou častěji zaměňována, což může vést právě v tomto případě k zásadním nedorozuměním. (Komunikačně je např. velký rozdíl mezi větami *Sejdeme se v pondělí.* a *Sejdeme se v úterý.*)¹⁴⁹

¹⁴² Remediosová - Čechová (2005, s. 27).

¹⁴³ Thornbury (2002, s. 32 – 33).

¹⁴⁴ G. Storch poznamenává, že uvedení překladového ekvivalentu respektuje fakt, že mateřský jazyk funguje – alespoň v počáteční fázi, dokud žák nedisponuje dostatečnou zkušeností s cílovým jazykem – jako vztahový systém, jehož prostřednictvím je cizí jazyk chápán. Tím, že dá žák rovnítko mezi slovo cizího a mateřského jazyka, získá jasný odkaz na pojem, který slovo reprezentuje. (Storch, 2001, s. 61 – 62).

¹⁴⁵ Remediosová - Čechová (2005, s. 57).

¹⁴⁶ Remediosová - Čechová (2005, s. 189 – 191, 195).

¹⁴⁷ Remediosová - Čechová (2005, s. 309 – 310).

¹⁴⁸ Remediosová - Čechová (2006, s. 36). V tomto případě jde spíše než o slovní pole ve vlastním slova smyslu o zprostředkování zákonitosti odvozování zeměpisných jmen.

¹⁴⁹ Thornbury (2002, s. 35 – 37). Jako alternativu doporučuje Thornbury učit se / vyučovat slova, která se nachází pospolu v autentických textech. Zpravidla je mezi nimi tematická souvislost, ale nejsou tak snadno

Za *lexical sets* lze de facto označit i skupiny slov prezentovaných pod hlavičkou gramatiky, jako např. dny v týdnu, lokální adverbia, číslovky, temporální a durativní určení.¹⁵⁰ Poznamenejme v souvislosti s tímto výčtem, že pojem gramatiky je zde dosti – někdy až neopodstatněně – široký. Jako gramatické prostředky jsou prezentovány také obraty se slovem *rád / ráda*, dvojice sloves pohybu typu *chodit – jít*, prefixy u sloves pohybu či časové spojky.¹⁵¹ Autoři k tomuto řazení nepřímě směřují již samotným rozvržením učebnice. Každá lekce má čtyři základní části: abecední seznam slov, výklad gramatiky, cvičení (zaměřená převážně na gramatickou korektnost), text na čtení a / nebo poslech. Pokud tedy autoři chtějí prezentovat určitou část lexikálních jednotek pospolu a systematicky, popř. je doplnit dalšími poznámkami, jsou nuceni je zařadit do gramatiky právě proto, že nepočítají se speciální „rubrikou“ na rozvíjení lexikonu. V důsledku toho dochází k dalšímu paradoxu, kdy druhým hlavním způsobem prezentace slovní zásoby jsou po seznamech slov primárně gramatická cvičení. Tak je tomu např. v lekci 8 (cvičení 2 a 12)¹⁵² s názvy potravin. Tato cvičení se však zaměřují v rámci svého určení hlavně na správné morfologické tvary spíše než na sémantiku (srov. cvičení IV / 9, 15 se dny v týdnu).¹⁵³

Slovní zásoba je často prezentována také v syntagmatech a samostatných větách. Jsou zařazeny v různých oddílech lekce: za výkladem gramatiky v růžových rámečcích, pod seznamem slov na začátku lekce, v oddílu konverzace nebo ve cvičeních či mezi cvičeními. Spektrum těchto spojení a vět je různorodé od příkladů na probírané gramatické jevy přes typické řečové prostředky ve schematizovaných situacích (např. nakupování oblečení či porucha auta)¹⁵⁴ až po výrazy frazeologické povahy (např. výrazy lítosti).¹⁵⁵ Typické prostředky pro řečové akty většinou nejsou integrovány do lekcí, ale jsou shrnuty na konci učebnice v samostatném přehledu.¹⁵⁶ Učit se větší jednotky než slova je doporučováno, protože se předpokládá, že tak žák může dosáhnout jednak rychlejšího porozumění, jednak větší plynulosti a obvyklosti ve svém projevu.¹⁵⁷ Prezentace příkladových vět, typických kolokací či různých společenských obrátů v této učebnici má však dva zásadní nedostatky: zpravidla nenásleduje procvičení a věty či spojení jsou většinou prezentovány v nedostatečném jazykovém a situačním kontextu. Lze se oprávněně domnívat, že souvislý

zaměnitelná jako slova z *lexical set*. Navíc se tak nabízí více příležitostí využít při učení epizodickou paměť a většinou se také snáze vymýšlí různorodá cvičení.

¹⁵⁰ Remediosová - Čechová (2005, s. 81, 29, 61, 62).

¹⁵¹ Remediosová - Čechová (2005, s. 50, 235, 286, 332).

¹⁵² Remediosová - Čechová (2005, s. 183, 189).

¹⁵³ Remediosová - Čechová (2006, s. 38, 41).

¹⁵⁴ Remediosová - Čechová (2005, s. 192 – 193, 336).

¹⁵⁵ Remediosová - Čechová (2005, s. 318).

¹⁵⁶ Remediosová - Čechová (2005, s. 353 – 359).

¹⁵⁷ Thornbury (2002, s. 106 – 107).

text může spíše upoutat (a tedy motivovat k učení a působit příznivě na udržení pozornosti a na zapamatování), že poskytuje více opor pro správné pochopení významu a pomáhá uvědomit si, v jakých situacích je obvyklé se daným způsobem vyjadřovat.

Chceme-li mluvit o technikách upevnění a rozvíjení slovní zásoby, je třeba poznamenat, že jimi je vlastně jakékoliv zacházení s jazykem a že přechod k procvičování dovedností je plynulý. Nyní se omezíme pouze na užší okruh cvičení, která staví do centra pozornosti pouze jednotlivá slova či slovní spojení a která jsou shrnována do kategorie *make decision tasks*. Jejich hlavní funkcí je podpora vědomého kognitivního zpracování slov, které vede k jejich přesunu do dlouhodobé paměti a k jejich lepší organizaci.¹⁵⁸ Cvičení se mohou zaměřovat jak na formu slov (cvičení na identifikaci, např. osmisměrky), tak na význam, případně na obojí zároveň. Podle typu vztahu mezi slovy se rozlišují cvičení zaměřená na paradigmaticku (např. třídění slov do kategorií) a na syntagmatiku (např. typické kolokace). Dalším typem jsou referenční cvičení, např. spojování slov a obrázků či slov a parafrází.¹⁵⁹

Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* najdeme všechny tři typy cvičení, i když (zvláště ve srovnání s gramatickými cvičeními) ve velmi malé míře a skromné variabilitě. V učebnici je několik paradigmatických cvičení na selekci a kategorizaci slov.¹⁶⁰ Častější jsou referenční cvičení: parafráze,¹⁶¹ popis obrázků spojený s otázkami¹⁶² či dokončování vět.¹⁶³ Zvláště u posledního typu cvičení je však sporné, nakolik je důležitější význam doplněných slov nebo správný gramatický tvar. Věty na dokončení jsou totiž většinou uvedeny bez souvislosti k nějakému tématu nebo situaci a doplňovat lze tedy prakticky cokoliv. Některá potenciálně referenční cvičení jsou ve skutečnosti čistě formální, např. cvičení I / 14¹⁶⁴. Doplnění adjektiv do vět *Ten cizinec je Tam stojí ... lektor. Vlevo stojí ... postel.* ztrácí naprosto svou referenční funkci, protože žák má vypovídat o zcela imaginárních předmětech s libovolnými vlastnostmi. I některá syntagmatická cvičení (doplnění textu podle významu¹⁶⁵ či spojování částí vět¹⁶⁶) jsou významově natolik neurčitá, že jako lexikální cvičení ztrácí smysl.

¹⁵⁸ Thornbury (2002, s. 23, 93).

¹⁵⁹ Přehled se opírá o třídění podle S. Thornburyho (Thornbury, 2002, s. 93 - 100) a G. Storch (Storch, 2001, s. 65 - 72). Různé typy třídění jsme tu pro naše potřeby omezili. Dalšími kritérii jsou např. typ paměťové operace (znovu rozpoznat X aktivně si vybavit), typ myšlenkové operace (logické vztahy mezi slovy X asociativní vztahy mezi slovy; hledání analogií či rozdílů: systematizace X diferenciací) aj.

¹⁶⁰ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 87, 98), cvičení 1. V prvním případě jde o typické spojení gramatického a lexikálního cvičení.

¹⁶¹ Remediosová - Čechová (2006, s. 149).

¹⁶² Remediosová - Čechová (2005, s. 221, 222), cvičení 25, 26.

¹⁶³ Remediosová - Čechová (2005, s. 91, 168), cvičení 3, 8.

¹⁶⁴ Remediosová - Čechová (2005, s. 35).

¹⁶⁵ Remediosová - Čechová (2006, s. 32, 190), cvičení 32 a 9.

¹⁶⁶ Remediosová - Čechová (2005, s. 67), cvičení 2 a 3.

3. 1. 3. Víťame vás!

V učebnici *Víťame vás!* je rovněž důslednější rozvíjení gramatické kompetence, důraz na rozvíjení slovní zásoby v jednotlivých lekcích značně kolísá. Učebnice má audioorální východiska. Žák se tedy učí především prostřednictvím dovedností (poslech a reproduktivní mluvení), víc než na vědomé kognitivní zpracování je kladen důraz na opakování a automatizaci lexikálně-gramatických struktur. Tento přístup do velké míry spoléhá na nezáměrné osvojení lexika.¹⁶⁷ Zvláště pokud je v lekci separátně (mimo text) prezentováno slovní pole související s tématem, je však implikováno i záměrné osvojování slovní zásoby. Často jsou v takovém případě k dispozici lexikální cvičení typu *make decision tasks*, tento postup ale není zdaleka důsledný.¹⁶⁸

Výběr slovní zásoby se odvíjí od tematické osnovy učebnice, již jsou pravděpodobné situace, do kterých se dostane cizinec při návštěvě Česka. V popředí stojí tedy kritérium užitečnosti. Učebnice však demonstrovuje problém kritéria samotného. O užitečnosti lze stěží uvažovat bez znalosti potřeb konkrétního žáka a i tak se toto kritérium zakládá na hypotézách a počítá s prototypickými situacemi. Problémem je zejména, že učebnice nekombinuje užitečnost s kritériem frekvence, takže zcela chybí např. spojky či modální slova (*nejspíš, možná* a jiná slova hodnotící pravděpodobnost děje). Naproti tomu je v popředí kritérium *teachability*. Učebnice upřednostňuje autosémantika s kontrétním významem, která jsou často prezentována jako *lexical set*. Autoři nezřídka usilují o relativní komplexnost daného slovního pole a uvádějí tedy i slova, jejichž užitečnost je – zvláště pro začátečníky – sporná, jako např. slova *sedlák* a *zedník* při výčtu povolání v první lekci či *ukazovatel směru* při popisu auta.¹⁶⁹

Učebnice preferuje integrovanou prezentaci slov v souvislých krátkých i delších textech. Slova jsou tedy zapojena do alespoň minimálního kontextu, který dává – byť někdy velmi skrovný - prostor pro hypotézy o jejich významu a morfosyntaktických pravidlech užití. Prezentace slov v textech je doplňována uvedením jednotlivých slov sdružených do slovního

¹⁶⁷ S. Thornbury rozlišuje *intentional* a *incidental learning*. Při *incidental learning* si žák v různé míře osvojí slova při poslechu, čtení nebo také z instrukcí v učebnici či ve třídě, aniž by se je záměrně učil. *Intentional learning* naproti tomu předpokládá vědomé úsilí o zapamatování a následné vybavení slov. (Thornbury, 2002, s. 48, 58) Pojem *intentional / incidental learning* je jen do jisté míry komplementární s dvojicí pojmů *aktivní* a *pasivní slovní zásoba*. Předpokládá se totiž, že i nezáměrné učení může vést k aktivnímu osvojení slov, tj. že žák je schopen sám tato slova používat.

¹⁶⁸ Srov. např. lekci 4 a lekci 12. Ve 4. lekci – tématem jsou nákupy – je věnováno hodně prostoru integrované i separátní prezentaci slovní zásoby, která je následně procvičována v několika úkolech (celkem 5 slovních cvičení, nepočítáme-li cvičení na dovednosti). V lekci 12 – tématem jsou noviny, počasí, lidské tělo a návštěva lékaře – jsou dvě slovní cvičení a dva texty na doplňování mezer, které jsou na pomezí lexikálního cvičení a procvičování čtení. Slovní pole *lidské tělo* není procvičováno vůbec, ačkoliv jde z velké části o *lexical set* podobně jako u názvů potravin.

¹⁶⁹ Tuto kritiku lze de facto vztáhnout na všechny tři učebnice a na tomto místě ji uvádíme poněkud neprávem, protože ve *Víťame Vás* tato tendence k lexikální systematičnosti, byť sporné užitečnosti není markantnější než v obou dalších učebnicích. Ve *Víťame Vás* je však nápadná proto, že jsou uváděna i slova zastarávající či natolik spisovná, že jich nikdo běžně neužívá, srov. *sedlák, televizor* nebo *rajské jablíčko*.

pole. Význam těchto slov je zpravidla naznačen obrázkem či jinak vizualizován.¹⁷⁰ Učebnice je doplněna překladovým seznamem slov ke každé lekci.¹⁷¹ Ekvivalenty ve výchozím jazyce však mají v učebnici pouze podpůrnou sémantizační funkci.

Většina úkolů se zaměřuje na procvičování větných struktur a trénink komunikačních dovedností a procvičování slovní zásoby je jejich vedlejším produktem. V učebnici však nalezneme i poměrně pestré spektrum slovních cvičení, i když nerovnoměrně zastoupených v jednotlivých lekcích. Jde o cvičení na identifikaci slov,¹⁷² různá referenční cvičení,¹⁷³ úlohy na organizaci paradigmatických¹⁷⁴ a syntagmatických¹⁷⁵ vztahů. Jak při prezentaci, tak ve cvičeních je pozornost žáka upírána na denotativní význam slov, konotace a užití slov v komunikaci zůstávají stranou. Někdy je uvedení slov v učebnici dokonce pragmaticky zavádějící, např. jako běžné oslovení servírky je uvedeno *slečno*¹⁷⁶ a slovo *přítel / přítelkyně* je bez komentáře užíváno na místě běžnějšího *kamarád / kamarádka*.

3. 1. 4. Tschechisch Schritt für Schritt

V učebnici *Tschechisch Schritt für Schritt* je patrný pokus o vyvážené rozvíjení gramatické a lexikální kompetence. Projevuje se to mimojiné ve formulaci učebního obsahu jednotlivých lekcí, který zahrnuje tři oblasti – téma, gramatiku, slovní zásobu.¹⁷⁷ Slovní zásoba však zdaleka nevystupuje ze stínu gramatiky. Projevuje se to v gramaticky určované progresi, v poměru lexikálních a gramatických cvičení (zatímco gramatika je systematicky a hojně procvičována v každé lekci, u slovní zásoby tomu tak není) a také v tom, že lexikální kompetence je zřídka rozvíjena „samoučelně“, nýbrž bývá zahrnuta do kompetence gramatické či komunikační.¹⁷⁸ Větší důraz je při procvičování kladen na elementy

¹⁷⁰ Např. posloupnost frekventativních příslovcí na ose, popis částí těla nebo obrázky ke kvalitativním adjektivům. (Amorová, 2002a, s. 127, 133, 44).

¹⁷¹ Amorová (2002a, s. 214 – 238). V překladovém seznamu slov je zvlášť značena pasivní slovní zásoba. Rozlišení je však provedeno podle značně povrchních kritérií: za pasivní jsou označena slova z doplňkových textů, které mají hlavně motivační, zábavnou a informativní funkci. Toto kritérium vede k paradoxním výsledkům, které protirečí i prosté intuici, natož třeba frekvenčnímu slovníku (pro ilustraci: pro pasivní znalost jsou určena slova *manželka*, *zemřít*, *ředitel*, *silnice* nebo *financovat*, zatímco do aktivního lexika patří slova *pomlázka*, *pohárek* a *sňatek*).

¹⁷² Např. osmisměrka (Amorová, 2002b, s. 32) nebo *Buchstabensalat*, tedy skládání slov z písmen (Amorová, 2002b, s. 88).

¹⁷³ Časté je pojmenování či popis obrázků, např. referovat o počasí (Amorová, 2002b, s. 77) nebo doplňovat křížovku (Amorová, 2002b, s. 23), jiná cvičení využívají parafráze (Amorová, 2002b, s. 86), cvičení 6; Amorová (2002b, s. 59), cvičení 16.

¹⁷⁴ Doplňování opozit (Amorová, 2002b, s. 21), cvičení 1; kategorizace (Amorová, 2002b, s. 29).

¹⁷⁵ Kolokace (Amorová, 2002b, s. 47), doplňování mezer v textech (Amorová, 2002b, s. 79).

¹⁷⁶ Amorová (2002a, s. 78).

¹⁷⁷ Holá (2006a, s. 5).

¹⁷⁸ Srov. např. 9. lekci: cvičení primárně zaměřená na rozvíjení gramatické kompetence (tedy úkoly rozpoznávat či doplňovat správné tvary slov) jsou: 2, 4, 5, 7, 10, 12, 17 (Holá, 2006a, s. 93 – 102) a 4, 7, 9, 10, 13, 14 (Tschechisch Schrittt für Schritt. Arbeitsbuch 2006, s. 51 – 56). Oproti tomu cvičení primárně zaměřená na

ohraničených tříd, jako jsou zájmena nebo předložky, stojící tradičně na pomezí gramatiky a lexika.

Učebnice prezentuje elementární slovní zásobu k základním okruhům lidské zkušenosti pojatým jako témata (nakupování, volný čas, bydlení, komunikace a média apod.). Uvažujeme-li o výběru slov v rámci kritérií uváděných Thornburym, lze poznamenat, že učebnice zejména v prvních třech lekcích zohledňuje kritérium *learnability* hojným uváděním mezinárodních slov a že kritérium *teachability* je nadřazeno kritériu frekvence. To se projevuje v tom, že prezentace i procvičování slovní zásoby se soustředí hlavně na autosémantika (v jejich rámci dále na konkrétní jména a na činnostní slovesa) a zanedbává abstraktnější slova, jako jsou spojky, modální příslovce nebo různé typy částic. Minimální pozornost je také věnována jazykovým prostředkům k performaci mluvních aktů či k vyjadřování stanoviska mluvčího (různé větné formule typu *Nemohl(a) bys ...? Vadí mně, že ... Přijde mně, že ...*).

V *Tschechisch Schritt für Schritt* převažuje izolovaná prezentace lexikálních jednotek. Pokud je to možné, jsou slova vizualizována (obrázky, diagramy).¹⁷⁹ Za lekcemi 1, 2, 3, 12 a 18 jsou *lexical sets* zpracovány jako obrázky s popisem. Při vhodném návodu ve vyučování mohou být podnětem k učební technice *word cards*.¹⁸⁰ Za každou lekcí následuje abecední seznam slov s německými ekvivalenty, které tvoří slovní pole vztahující se k tématu lekce. I zde jde velmi často o *lexical sets* a vztahuje se na ně tedy výše uvedená kritika. Segregovaná prezentace je doplňována krátkými texty, které neslouží ani tak k uvádění nových slov, jako spíš k ilustraci jejich užití v kontextu. Fokusevaná slovní zásoba je v nich nahuštěná do několika málo vět, takže někdy mají podobu mírně bizarních slovních hříček.¹⁸¹ Lexikální prostředky jsou v několika případech (objednávání v restauraci, návštěva lékaře, návštěva známých)¹⁸² prezentovány na principu skriptu (typizovaného průběhu situace). Žák tak může snáze uhodnout význam daných slov a obrátů, ujasnit si podmínky jejich obvyklého použití a navíc při učení zapojit epizodickou paměť.

V učebnici převažují referenční lexikální cvičení. Často jde o aktivní vybavení slov z paměti podle obrázků¹⁸³ nebo přiřazování slov a obrázků.¹⁸⁴ Několik cvičení spočívá

rozvoj lexikální kompetence (zaměřená na význam jednotlivých slov) jsou 1 a 5 (*Tschechisch Schritt für Schritt*. Arbeitsbuch 2006, s. 51 – 56).

¹⁷⁹ Např. znázornění vlastností obrázky (Holá, 2006a, s. 27), diagram s lokálními příslovci (Holá, 2006a, s. 44).

¹⁸⁰ Kartičky se slovy (z jedné strany lexém / fráze v cílovém jazyce, z druhé překlad v mateřském jazyce) mají všechny výhody překladových seznamů slov, navíc umožňují různé seskupování slov podle významu, gramatických vlastností či podle míry osvojení a lze se díky nim vyhnout efektu pevné posloupnosti (*serial effect*).

¹⁸¹ Srov. text na modální slovesa či na různá frazeologická spojení se slovesem *mít* (Holá, 2006a, s. 39, 60).

¹⁸² Holá (2006a, s. 57, 99, 61).

¹⁸³ Holá (2006b, s. 69).

v doplňování slov k parafrázím.¹⁸⁵ Dalším druhem jsou úkoly typu „odpovídejte podle skutečnosti“ mající formální podobu multiple choice¹⁸⁶, skládání vět¹⁸⁷ nebo doplňování vět.¹⁸⁸ K poslednímu typu cvičení lze mít tytéž výhrady, které jsme předestřeli při analýze *Wollen Sie Tschechisch sprechen?*. Např. ve cvičení XIV / 14¹⁸⁹ má žák doplňovat sérii vět *Četl jsem o ... Viděl jsem film o ...* apod. Věty jsou zapojeny pouze do gramatického kontextu (doplňování substantiv v lokálu) a jejich očekávaná sdělná hodnota zřejmě není příliš velká. Za lexikální cvičení je tedy ani považovat nelze, protože význam v nich hraje okrajovou roli. Méně lexikálních cvičení se zaměřuje na vyhledávání slov v osmisměrkách a přesmyčkách¹⁹⁰ a na paradigmatické a syntagmatické vztahy mezi slovy. Mezi paradigmatická cvičení patří přiřazování opozit¹⁹¹ a cvičení na vztahy nadřazenosti a podřazenosti a příslušnosti ke kategorii.¹⁹² Syntagmatická lexikální cvičení v úzkém smyslu, tedy na kolokabilitu slov, jsou velmi ojedinělá.¹⁹³ Většinou jde o komplexnější úkoly jako doplňování mezer v textech (žák musí konstruovat smysl textu a zohlednit gramatickou výstavbu vět).¹⁹⁴

3. 1. 5. Kvantitativní srovnání

Porovnejme na závěr množství prezentované slovní zásoby v jednotlivých učebnicích. Překladové seznamy slov v *Tschechisch Schritt für Schritt* jsou nápadně kratší než v obou dalších učebnicích. Mají 24 a méně položek, zatímco ve *Vítáme vás!* a ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* se počet slov v jedné lekci pohybuje kolem stovky.¹⁹⁵

Tento rozdíl je však relativní, protože *Tschechisch Schritt für Schritt* nezařazuje do seznamu všechna nová slova, se kterými se žák v lekci setká, ale pouze určité lexikální jádro – autosémantika vážící se k tématu lekce. Dále v seznamu neuvádí ohraňované skupiny slov

¹⁸⁴ Holá (2006b, s. 51).

¹⁸⁵ Holá (2006b, s. 59), cvičení 7.

¹⁸⁶ Např. Holá (2006b, s. 24), cvičení 10.

¹⁸⁷ Např. Holá (2006b, s. 80), cvičení 13.

¹⁸⁸ Holá (2006b, s. 39), cvičení 1.

¹⁸⁹ Holá (2006b, s. 85).

¹⁹⁰ Holá (2006b, s. 7, 27), cvičení 15, 4.

¹⁹¹ Holá (2006b, s. 97), cvičení 12.

¹⁹² Holá (2006b, s. 111, 52), cvičení 1, 5.

¹⁹³ Holá (2006b, s. 76), cvičení 5.

¹⁹⁴ Např. Holá (2006b, s. 23), cvičení 9.

¹⁹⁵ Pro ilustraci zde uvádíme sondu ze tří lekcí z každé učebnice. Počítáme pouze slova uvedená v překladových seznamech, určená k aktivnímu osvojení. (Ve *Vítáme Vás* tedy nepočítáme slova označená hvězdičkou.)

	5. lekce	9. lekce	12. lekce
Wollen Sie Tschechisch sprechen	79 slov	127 slov	74 slov
Vítáme Vás	132 slov	91 slov	139 slov
Tschechisch Schritt für Schritt	24 slov	24 slov	24 slov

jako např. názvy měsíců a předložky nebo slova, u nichž je výklad zaměřen na gramatické vlastnosti (např. neosobní slovesa s akuzativem *bolet, zajímat, bavit* v 9. lekci). *Tschechisch Schritt für Schritt* tedy prezentuje slova rozčleněně a tím podporuje jejich postupné osvojování po určitých smysluplných blocích.

Wollen Sie Tschechisch sprechen? naproti tomu uvádí kompletní abecední seznam všech slov na začátku lekce. Vůči tomuto postupu lze namítnout, že jedno uvedení slova v textu a jeho zařazení do seznamu není příliš „user friendly“, protože podporuje neorganizované mechanické opakování slov, které je nemotivující a z hlediska dlouhodobé paměti neefektivní. Ve *Vítáme vás!* je slovníček třeba chápat spíše jako doplněk a pomůcka pro pochopení textů než jako vlastní učební materiál. Ve cvičeních se opakují především vybraná autosémantika související s tématem lekce, ostatní slova jsou ponechána spíše k nezáměrnému osvojení.

Z perspektivy žáka a pravděpodobného penza slov, které si aktivně osvojí, jsou tedy rozdíly mezi učebnicemi relativní a zřejmě menší, než jak je ukazují samotná čísla.

3. 1. 6. Shrnutí

Všechny tři učebnice rozvíjení lexikální kompetence ve srovnání s gramatikou upozadují, ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* je tato nerovnoměrnost nejvýraznější. Projevuje se to 1. v organizaci učebního programu převážně podle gramatické progrese, od níž se odvíjí uvádění nového lexika (ve *Vítáme vás!* spolu s progresí podle situací) a 2. v menší míře lexikálních cvičení ve srovnání s gramatickými.

Při prezentaci slovní zásoby nejsou učebnice příliš inovativní. Syntetické texty nelze považovat za zdroje nových slov, spíše za ilustraci předem daného lexikálního (a gramatického) penza. Některá slovní pole jsou uváděna samostatně mimo text, typicky jako *lexical set*. Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* uvádí nová slova zejména překladové seznamy na začátku lekcí.

Lexikální cvičení jsou zaměřena jednak na identifikaci formy slova, jednak na denotativní význam. Ze druhé skupiny jsou nejvíce zastoupena referenční cvičení (pojmenovávání a popis obrázků, ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a v *Tschechisch Schritt für Schritt* je časté doplňování vět či otázky a odpovědi „podle skutečnosti“) a poměrně častá jsou také paradigmatická cvičení (vyhledávání antonym, třídění do kategorií). Slabostí všech tří učebnic je malý počet syntagmatických cvičení a také nedostatečné rozvíjení citlivosti pro pragmatické aspekty slov.

3. 2. Rozvíjení jazykových kompetencí v oblasti gramatiky

3. 2. 1. Smysluplná gramatika

Učení se gramatickým pravidlům a jejich aplikace ve cvičeních jsou v tradičních přístupech k jazykové výuce¹⁹⁶ a v myslích mnoha žáků takřka nejdůležitější složkou, ne-li ekvivalentem osvojování cizího jazyka. Ve všech třech učebnicích jsou gramatická pravidla explicitně pojednávána a doprovázena cvičeními, která se primárně orientují na správnost gramatických forem. Didaktický mainstream považuje tento postup z hlediska dosud známých kognitivněpsychologických zákonitostí učení za přiměřený. Analytický přístup k předmětu a vědomý vhled do regularit jazyka jsou od pubertálního věku efektivními postupy osvojování cizího jazyka. Komunikační přístup spojuje zvědomování gramatických pravidel s požadavkem smysluplnosti všech výpovědí a textů. Samotné ovládání patřičných forem (např. forem kondicionálu či lokálu sg. substantiv) je samoučelné, pokud není spojeno s funkcí, resp. s významem, který tyto formy nesou a který nabývají pouze ve smysluplném kontextu. V komunikaci je signálem pro užití určité morfologické formy buď syntaktický kontext (např. u pádu) nebo intence (u referenčních kategorií) a smyslem osvojování gramatiky je právě, vytvářet pevné asociace mezi kontextem a formou. Cvičení, ve kterých má žák pouze vytvářet adekvátní formy (např. převádět z přítomného času do minulého), jsou opodstatněná jako první krok a slouží především k automatizaci, k „zažití“ těchto forem. V sekvenci cvičení by mělo přibývat rozhodnutí ze strany žáka a měla by vyústit v užití těchto forem v komunikaci, tedy v tom, že žák jich užívá jako prostředku, aby uskutečnil své komunikační záměry.¹⁹⁷

Zabýváme-li se rozbořením toho, jak učebnice zprostředkovávají žákovi gramatiku, můžeme postupovat podle obdobné triády jako u rozvíjení lexikální kompetence: prozkoumat progresi, gramatický výklad a typy a vlastnosti cvičení. Při popisu progresu vysvitnou mnohé vlastnosti jasněji ve srovnání více řešení (zvláště rychlost progresu, principy řazení jednotlivých jevů), proto je tento první bod analýzy uspořádán jako přímé porovnání jednotlivých učebnic.

¹⁹⁶ Tradičním zde míníme tzv. syntetický přístup, resp. *bottom-up approach*. Výuka se odvíjí od osvojování jednotek *langue*, jež postupně umožňují recipovat a produkovat komplexnější celky, texty; v popředí jsou jazykové kompetence. Analytický přístup (*top-down approach*) naproti tomu vychází od komunikátů a alespoň částečně předpokládá schopnost žáka induktivně rekonstruovat gramatické a sémantické regularity; v popředí jsou komunikační kompetence. (Fromkin – Rodman – Hyams, 2007, s. 351 - 352). Obdobné rozlišení dvou základních přístupů k jazykové výuce např. Wilkins (1976, s. 266 – 269) nebo Cook (1989, s. 82 – 83). V praxi je samozřejmě přípustná, ba dokonce žádoucí kombinace obou přístupů.

¹⁹⁷ Srov. Storch (2001, s. 39, 74 – 77) nebo principy *automaticity*, *meaningful learning*, *strategic investment*, *communicative competence*, *risk taking*. In: Richards (2002, s. 12 – 13).

3. 2. 2. Výběr a řazení gramatických prostředků: srovnání jednotlivých učebnic

Všechny tři učebnice se soustředí na prezentaci a procvičování flexe, víceméně stranou zůstávají ostatní gramatické problémy (např. slovosled, vyjádření různých sémantických vztahů ve vedlejších větách¹⁹⁸, modalita). Učebnice se shodují v tom, že téměř kompletně prezentují deklinaci substantiv a konjugaci sloves. (Prozatím jsou zčásti opomenuty obtížnější formy jako imperativ – více cvičení na tvoření forem imperativu je pouze ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* – či přičestí trpné – prezentováno pouze ve *Vítáme vás!*; stranou zůstávají většinou též okrajové nepravidelnosti, např. skloňování některých cizích slov.) Výběrověji je postupováno v deklinaci adjektiv, zájmen a číslovek.

Jednoznačně nejrychleji postupuje ve výkladu gramatiky *Wollen Sie Tschechisch sprechen?*. Každá lekce je zpravidla zaměřena alespoň na jednu verbální a jednu jmennou kategorii.¹⁹⁹ U deklinace je přitom patrná snaha probíhat souběžně či následně formy jak substantiv, tak adjektiv a zájmen. Všechny prezentované gramatické jevy jsou rovnoměrně procvičovány. Prezentace gramatického učiva spojená s množstvím formálních cvičení je natolik rozbujelá, že ostatní oblasti (zejména rozvíjení komunikačních kompetencí) staví na vedlejší kolej; učebnice tak postrádá vyváženost a je ve své podstatě kurzem gramatiky. Ve *Vítáme vás!* a *Tschechisch Schritt für Schritt* je extenzita gramatického výkladu – co se týče forem – zhruba srovnatelná. Podstatné rozdíly jsou ovšem v komplexnosti výkladu funkcí gramatických jevů, v jejich řazení a v systému procvičování.

Ve *Vítáme vás!* se na relativní ucelenost výkladu funkcí rezignuje. Zaráží zejména opomíjení syntaktického hlediska u výkladu pádu (malé zohlednění rekce sloves a předložek), ale i u jiných kategorií, např. u kondicionálu není popsáno jeho užití ve vedlejších větách (*kdybych, abych*). V téže učebnici je značná disproporce mezi prezentací gramatického učiva²⁰⁰ a jeho procvičováním. Ve 4. lekci jsou sice uvedeny všechny formy tvrdých a měkkých adjektiv sg., jejich aktivní osvojení však není až na jediné cvičení trénováno. Podobně u osobních, přivlastňovacích a tázacích zájmen *kdo* a *co* jsou uvedena celá paradigmata, procvičování však probíhá dosti sporadicky. Takto bychom mohli pokračovat kategorií kondicionálu, posesivních adjektiv, zvrtného pasiva aj. Tyto nedůslednosti by bylo sice možno pojmut jako rozdíl mezi receptivní a produktivní gramatikou, rozdíl, který učebnicí ovšem není nijak zřetelně naznačován a který postrádá v tomto případě určitou

¹⁹⁸ Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen* a *Tschechisch Schritt für Schritt* je věnována pozornost podmínkovým a účelovým větám a předmětným větám s *aby*. Důvodem je však opět flexe, a sice formy kondicionálu spřeženého s příslušnými spojkami (*abych, kdybych*).

¹⁹⁹ Např. ve 4. lekci se probírá genitiv a instrumentál sg., slovesný vid, budoucí čas sloves *jít* a *jet* a modální slovesa. 7. lekce je věnována dativu sg. a minulému času.

²⁰⁰ Gramatickým výkladem zde míníme *Grammatikkommentar* (Amorová, 2002a, s. 177 – 205).

vnitřní logiku (opominuto je zčásti i nacvičování deklinace substantiv sg.). Navíc je třeba vzít na vědomí skutečnost, že identifikace a interpretace forem je sice snazší kognitivní výkon než jejich aktivní tvoření, vyžaduje ovšem rovněž trénink, tedy odpovídající cvičení. Nepoměr mezi výkladem a cvičeními spíše v několika případech předpokládá – nadneseně řečeno – spontánní osvojení²⁰¹, jiné – relativně obtížné – kategorie snad nejsou ani jako učební penzum zamýšleny a jejich výklad slouží pouze k tomu, aby žák přesně pochopil význam učebního textu, ve kterém se dané formy vyskytují.

Poukažme ještě na dva nápadné rozdíly v řazení gramatického učiva ve *Vítáme vás!* oproti ostatním dvěma učebnicím. Neprůhledné směšování receptivní a produktivní gramatiky a gramatických poznámek k textům ve *Vítáme vás!* vede k nerovnoměrnému rozdělení gramatického učiva v jednotlivých lekcích, zatímco ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt* jsou jednotlivé bloky gramatického učiva symetrické. Zadrhé *Vítáme vás!* častěji kombinuje lineární a spirálovou progresi.²⁰² Zatímco minulý čas je kupříkladu vyložen tzv. na jeden zátah včetně formálních záludností jako splývání příklonek s přízvučným slovem (*A kdes byla ty? Kde ses narodil?*)²⁰³, slovesný vid je – zvláště v souvislosti s budoucím časem – uváděn postupně, podobně jako funkce některých pádů či modální slovesa. *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt* inklinují mnohem silněji k lineárnímu, tedy relativně úplnému výkladu a procvičení jedné kategorie v rámci téže lekce. Zvláště markantní je tato tendence při prezentaci některých pádů, doprovázená slovesy a předložkami s příslušnou rekcí.

Pořadí prezentovaných gramatických jevů není přirozeně dopředu nijak závazně určeno a pro jednotlivá řešení tohoto problému existují argumenty různé povahy: systémové, didaktické a pragmatické. Systémové důvody respektují vnitřní souvislosti *langue*, z didaktického hlediska předchází jednodušší jevy složitějším, pragmatickým argumentem je častost výskytu daného jevu v *parole*, resp. jeho význam z hlediska konkrétních potřeb žáka.²⁰⁴

Pokoušíme-li se nalézt souvislosti v řazení gramatického učiva ve *Vítáme vás!*, stěží se lze ubránit určitému pocitu zmatku. Porovnejme řazení pádů:

²⁰¹ Srov. např. komentář za souhrnnou prezentací koncovek tvrdých a měkkých adjektiv v sg.: „Lassen Sie sich nicht entmutigen, wenn die Endungen nicht sofort alle „sitzen“. Nutzen Sie jede Möglichkeit, um Tschechisch zu sprechen. Sie werden merken, dass sich in der praktischen Anwendung vieles einschleift, was zunächst verwirrend erscheint.“ (Amorová, 2002a, s. 189).

²⁰² Spirálovou progresí je míněno osvojování určitého jazykového jevu, příp. osvojování různých prostředků pro vyjádření řečových intencí apod. „navíckrát“. Možností je několik: např. u forem postupně prezentovat jejich funkce, příp. naopak postupně uvádět různé realizace komunikačních záměrů. Při lineární progresi je jeden jazykový jev najednou pokud možno komplexně vyložen a procvičen a po jeho zvládnutí je podobně tematizován další problém. (Storch, 2001, s. 30).

²⁰³ Amorová (2002a, s. 190).

²⁰⁴ Funk - Koenig (1991, s. 62).

lekce	pád	funkce	cvičení ²⁰⁵
1	nominativ	- (spojeno s výkladem jmenného rodu)	-
1	lokativ	určení místa, v/ve	-
1	vokativ	oslovení	-
2	genitiv	-	
2	instrumentál	určení místa po předložkách za, před, nad, pod, mezi; po s/se; vyjádření dopravního prostředku	+
2	akuzativ	přímý předmět (chtěl bych, mám rád)	+
3	genitiv	po předložkách do, z/ze	-
3	instrumentál	vyjádření dopravního prostředku	-
8	genitiv	po určení množství	-
9	dativ	ve spojení <i>Pavlovi je 16 let.</i>	+
11	genitiv	určení místa, po předložce o	-

Systémová ani didaktická kritéria se nezdají být příliš zohledněna. Musela by totiž přinejmenším vynést do popředí akuzativ (syntakticky významný pád přímého předmětu a - opomineme-li životné formy - pád formálně nenáročný) a upozadit vokativ. Malé zohlednění jazykového systému se projevuje také v tom, že pád je prezentován spíše z hlediska jednotlivých koncovek, méně z hlediska syntaktických souvislostí, takže spojení s rekcí předložek a sloves je spíše příležitostného rázu. Důvody pro toto řazení pádů se vyjeví až v souvislosti s texty a situacemi, které jsou v jednotlivých lekcích zařazeny. První pád, kterému je věnována větší pozornost, je totiž instrumentál, a to ve spojitosti s tématem *orientace v hotelu a jeho okolí*. Podobně druhý soustavněji procvičovaný pád je akuzativ, a sice v souvislosti se situací *objednávání v restauraci*. Progrese působí zmateně proto, že je určována dvěma různými principy: jednak je na základní bázi respektován jazykový systém (přednost mají tradičně základní formy: nominativ u jmen, infinitiv a přítomný čas u sloves; v případě pádu jsou nejprve prezentovány formy substantiv, až potom na nich závislá adjektiva a zájmena), jednak je výklad gramatiky organizován ad hoc podle toho, co nabídne text či situace.²⁰⁶ Střídání priorit se projevuje nejen v gramatické progresi, ale i v samotných textech, které jsou jednou silněji orientovány na exemplifikaci probírané gramatiky, podruhé na prezentaci modelového řečového jednání.

²⁰⁵ Bereme zde v úvahu pouze prekomunikační cvičení zaměřená primárně na správnost z hlediska jazykového systému. Převaha znaménka minus budí dojem, jako by v učebnici cvičení tohoto typu téměř nebyla. Dodejme na vysvětlenou, že tato cvičení se ve cvičebnici v nezanedbatelném množství vyskytují, ovšem právě deklinace substantiv sg. není většinou jejich předmětem.

²⁰⁶ Další oblastí, na které by bylo možno doložit tuto tezi, je konjugace. Srov. posloupnost kategorií prezentovaných v učebnici: indikativ prézens (1. – 4. lekce), indikativ préteritum (5. lekce), imperativ (7. lekce), indikativ, budoucí čas (9. lekce), zvrtné pasivum, přítomný čas (10. lekce), kondicionál (10. lekce), participium trpné (12. lekce). Obtížná kategorie imperativu je zařazena relativně brzy; kondicionál – formálně blízký préteritu - je zařazen až za budoucím časem, který je spojen s problematickou kategorií aspektu.

Progrese gramatiky ve *Vítáme vás!* se od zbývajících dvou učebnic liší v tom, že sama o sobě (bez souvislosti s ostatním učivem) postrádá vnitřní logiku, je kompromisem mezi jazykově systémovými argumenty a celkovou, situačně vázanou progresí. Výsledkem je poměrně útržkovitá mozaika gramatického výkladu, jež skýtá nebezpečí, že bude – zvláště pro začátečníka – příliš neprůhledná a nepřehledná.

Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* jsou jednoznačně v popředí argumenty jazykověsystémového rázu. Gramatická progrese je předem programovaný, kompaktní modul, rozfázovaný do jednotlivých lekcí, na jejichž zbytku (témata, texty) je zčásti nezávislý, zčásti je dokonce určuje. Tato výstavba koresponduje s výrazně syntetickým pojetím osvojování cizího jazyka v celé učebnici. Jazyk, resp. gramatika je podán jako skládačka, jejíž jednotlivé součásti jsou postupně prezentovány a procvičovány a následně kombinovány v celek věty, někdy i textu.²⁰⁷ Na příkladu řazení substantivních a verbálních kategorií lze doložit upozadění pragmatických a didaktických kritérií: Vokativ je prezentován až v 11. lekci, ačkoliv oslovení je (v interaktivní komunikaci) pragmaticky významnou funkcí; kondicionál je v řadě slovesných kategorií zařazen až na konec (do 9. lekce, následuje už pouze imperativ), ačkoliv užívání v různých zdvořilostních návrzích, prosbách apod. by mohlo být důvodem pro jeho zjednodušenou prezentaci např. již před výkladem aspektu a budoucího času. Didaktické upřednostnění jednodušších forem není pravidlem: např. lokativ předchází akuzativu či výklad slovesného vidu a budoucího času je zařazen před minulý čas.

V *Tschechisch Schritt für Schritt* je – podobně jako v předchozí učebnici – prezentace gramatiky v sobě uzavřený a především jazykovým systémem podmíněný celek. Souvislost s tématem lekce je však užší a propracovanější. Např. konjugace sloves v přítomném čase indikativu aktiva je při prezentaci i procvičování spojena s tématem *režim dne*; dativ je spojen s tématem *komunikace*, které uvádí různá verba dicendi. Celkově má však systémově podmíněná gramatická progrese přednost před tematickou progresí. Jednotlivé lekce často spojují kategorie či funkce kategorií, které spolu souvisí z hlediska *langue*, nikoliv z hlediska jejich užívání v komunikaci, např. 1. lekce má podobnou náplň jako ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?*, tedy zakončení substantiv v nominativu a fenomén gramatické shody u adjektiv a zájmen; v 11. lekci jsou probírány dvě funkce genitivu: genitiv množství a posesivní genitiv; aspekt je probírán v souvislosti s budoucím časem. Na druhou stranu je ve 20. lekci integrován výklad imperativu a vokativu, tedy kategorií, které vyjadřují přímý vztah

²⁰⁷ Velmi jasně je tento postup čitelný už v první lekci: žák se naučí časovat sloveso *být*, seznámí se s koncovkami nominativu sg. u substantiv, adjektiv a přivlastňovacích zájmen a s principem shody. Výsledkem je schopnost tvořit věty *Je ten stůl hnědý? Tam stojí mladá cizinka. Ve skříni je nový slovník.* (Remediosová - Čechová, 2005, s. 35).

mluvčího k adresátovi a mohou být užity zároveň v tomtéž kontextu. Tento pragmatický souvztah mezi gramatickým učivem je však v rámci celku výjimečný. Ve srovnání s *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* jsou při řazení gramatických jevů více zohledněna didaktická kritéria: např. relativně jednodušší konjugace sloves v přítomném indikativu aktiva předchází obšírnějšímu zabývání se jednotlivými pády; slovesný vid přichází ke slovu až ve druhé polovině učebnice po minulém čase a budoucím čase nedokonavých sloves; imperativ je (zredukovaně) probrán až v poslední lekci.

V organizaci gramatického učiva jsou podstatné rozdíly mezi *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt* na jedné straně a *Vítáme vás!* na druhé straně. V prvních dvou učebnicích je progres (nejen gramatická, ale de facto celková) určena především vnitřní logikou jazykového systému. Výsledkem je řazení, které je sice semknuté a samo v sobě zdůvodnitelné, zároveň je však gramatika často nedostatečně spojena s uskutečňováním komunikačních intencí, s tématy a texty. Vzniká tak nebezpečí psychologického oddělení dvou autonomních systémů: abstraktní gramatiky a praktického užívání jazyka pro dosažení určitých cílů, dvou systémů, které musí v životě spolupůsobit. *Vítáme vás!* se pokouší překonat samoučelnost osvojování gramatických pravidel tím, že uvádí nové gramatické jevy jako jazykový komentář k situačním dialogům. Výsledkem je ovšem příliš nepřehledná a roztříštěná progres, která žákovi ztěžuje orientaci v gramatickém učivu.

3. 2. 3. Gramatický výklad a cvičení

Výběr a řazení gramatických jevů sice značně ovlivňuje podobu učebnice, neméně důležité je však také, jakým způsobem je gramatika prezentována a jakou podobu mají gramatická cvičení. Při posuzování výkladu volně aplikujeme kritéria, nakolik je podání gramatiky srozumitelné, aplikovatelné a zapamatovatelné.²⁰⁸ U cvičení zvažujeme zvláště, zda je gramatika pojata jako samoučelné dosazování správných forem či jako zprostředkovatel obsahů.

3. 2. 3. 1. Vítáme vás!

Gramatický výklad ve *Vítáme vás!* má jinou funkci než ve zbývajících dvou učebnicích. V lekci nalezneme u textů pouze jednoduché tabulky shrnující formy dané kategorie a odkaz na gramatický komentář, který následuje za lekcemi jako zvláštní příloha učebnice. Komentář

²⁰⁸ Storch (2001, s. 77 – 86).

dodržuje posloupnost, v jaké se gramatické jevy vyskytují v učebnici, a je tak skutečně přímým pandánem k jednotlivým lekcím, byť již svým umístěním jako by naznačoval, že sekundárním a ne nezbytným. Odráží se zde behaviorální, dnes ji překonaná teorie osvojování jazyka, která zdůrazňuje učení se nápodobou a analogickým myšlením na úkor kognitivně pojatého výkladu.²⁰⁹

Gramatický komentář se zmítá mezi dvěma paradoxy. Na jednu stranu je v něm patrná vstřícnost vzhledem k žákovi, snaha „zlidštit“ změt' pravidel a forem, na druhou stranu obsahuje množství postupů, které jej činí abstraktním, nepřehledným a nudným. Gramatický komentář je formulován německy (včetně německé verze lingvistických termínů) a v celých větách, má explikativní charakter. Kromě samotného výkladu však příležitostně přijímá i roli jakéhosi „průvodce“ učivem, navazuje přímý kontakt s žákem použitím vykání, instruuje jej, kolik pozornosti má danému fenoménu věnovat, kde se s ním již dříve setkal apod. Tato verbální část výkladu je jen velmi sporadicky doplněna vizuálními oporami (pouze tabulky s jednotlivými paradigmaty či tvary), které by však nezřídka pochopení pravidla či odvozování forem mohly značně ulehčit.²¹⁰ Srozumitelnost výkladu je dále komplikována deduktivním postupem od pravidla k příkladu, někdy dokonce pravidlem bez příkladu, což činí daný předmět značně abstraktním. Např. u výkladu *préterita* je v 6. bodě uvedeno: „U zvratných sloves se zkrácené –s 2. osoby j. č. vždy spojuje se zvratným zájmenem **se** nebo **si**.“²¹¹ Teprve poté následuje příklad: „Kde **jsi se** narodil? = Kde **ses** narodil?“ Užití symbolu = je zde navíc matoucí, protože implikuje rovnocenost obou variant. Žádný příklad není uveden např. u shody přivlastňovacích zájmen s řídícím substantivem, takže není jasné, zda distribuce forem *můj* a *moje* je určena kongruencí či pohlavím mluvčího.²¹²

Problematická je dále aplikovatelnost zprostředkovaných gramatických poznatků. Výklad nevyvívá příliš invence pro to, aby překonal rozdíl mezi deklarativním a procesuálním věděním, čili mezi pravidlem a jeho užitím. Jednou z možných cest – která se nabízí zejména situačně pojaté učebnici – by bylo spojit užití gramatických prostředků s typickými

²⁰⁹ Dodejme, že současná teorie rovněž požaduje induktivní postup při osvojování gramatiky, zároveň však uznává nápomocnost kognitivního vhledu do systémových zákonitostí jazyka. Smyslem výkladu má být v ideálním případě organizovat žákovu řízenou zkušenost s jazykem; jinak řečeno podpořit žáka ve formulaci pravidel, která sám objevil. Induktivní postup při výkladu gramatiky spočívá ve vědomé reflexi pravidel (*cognitiv raising*), nikoliv v podpoře analogického myšlení. Srov. triádu tzv. *SOS-metody*: hledat, třídit, systematizovat. Storch (2001, s. 186 – 194). Argumenty proti analogii při jazykové produkci, zvl. principy univerzální gramatiky, viz Fromkin – Rodman – Hyams (2007, s. 316 – 317).

²¹⁰ Kromě toho, že vizualizace pravidla a umírněné užití symbolů zřetelně zpřehledňuje výklad, existují pro tento postup také kognitivněpsychologické argumenty. Zatímco metajazykové myšlení je převážně dominováno levou hemisférou, je vizualizace jedním z prostředků zapojení pravé hemisféry, a tedy cestou k zefektivnění učení. (Funk – Koenig, 1991, s. 86 – 87).

²¹¹ *Bei rückbezüglichen Tätigkeitswörtern verbindet sich das verkürzte –s der 2. Pers. EZ immer mit dem rückbezüglichen Fürwort se und si.* (Amorová, 2002a, s. 190).

²¹² Amorová (2002a, s. 181).

komunikačními intencemi (např. restaurace, obchod: vyjádřit, co chci → akuzativ, po určení množství genitiv apod.). *Vítáme vás!* však právě takovéto pragmaticky pojaté signály zcela opomíjí. Výklad postupuje především podle jednotlivých forem, jejichž funkce nejsou vždy dostatečně jasně zprostředkovány. Např. u prvního uvedení genitivu²¹³ není zmíněn žádný syntaktický kontext, takže zůstává zcela nejasné, kdy se tato forma používá. U některých kategorií je spoléháno na transfer funkcí z němčiny. To je zčásti oprávněné, ne však v případech, ve kterých si funkce v jednotlivých jazycích neodpovídají (kondicionál versus konjunktiv, budoucí čas, akuzativ).

V gramatickém komentáři bychom marně hledali prvky, které by žáka v černobílé změti výkladu povzbudily a pobavily. Demotivujícím způsobem se může také projevit již zmíněná nepřehledná organizace výkladu, která žákovi příliš neumožňuje vhled do souvislostí, samostatné učení a sebekontrolu.

Častější než cvičení orientovaná výhradně na správnost gramatických forem jsou cvičení kombinující nácvik jazykových a komunikačních kompetencí, zvláště různé obměny dialogů (doplňovat, skládat, variovat apod.). Gramatická cvičení jsou zařazována nesoustavně pouze k některým jevům podle dosti neprůhledného klíče a nejsou příliš variabilní. Převažuje mezi nimi typ „dosad’ správnou formu slova do daného syntaktického kontextu“. Relativně časté je také tvoření vět na základě obrázků,²¹⁴ dalšími typy jsou např. doplňování paradigmatických či vidových párů apod. do tabulky²¹⁵, skládání vět z rozházených slov,²¹⁶ texty s mezerami.²¹⁷ V gramatických cvičeních je význam většinou omezen na úroveň jednotlivých vět, které zpravidla souvisí s tématem lekce; texty jsou výjimečné a jejich koherence není příliš přesvědčivá.²¹⁸ Žák je při doplňování cvičení zpravidla řízen jak po stránce jazykové formy, tak významu; věty, které produkuje, nemá možnost učinit *svými* výpověďmi, které by mohl pronést i mimo specifický kontext formálně orientovaného procvičování.

3. 2. 3. 2. Tschechisch Schritt für Schritt

Tschechisch Schritt für Schritt zařazuje německý gramatický výklad přímo do lekce, nezřídka na exponovanou pozici samotného začátku. Při explikaci gramatiky postupuje deduktivně ve třech stupních: příklad → výklad → aplikace ve cvičeních. Příklady jsou přitom různě obsáhlé od věty po krátký konstruovaný text. Tento postup však není aplikován

²¹³ Amorová (2002a, s. 182).

²¹⁴ Např. Amorová (2002b, s. 15, 18, 39).

²¹⁵ Např. Amorová (2002b, s. 42, 66).

²¹⁶ Např. Amorová (2002b, s. 48).

²¹⁷ Např. Amorová (2002b, s. 30).

²¹⁸ Srov. např. Amorová (2002b, s. 54). Cvičení 7 má být sice souvisejícím celkem, dialog je však podivný nejen obsahově, ale i aktuálním větným členěním, např. *Stále ještě mluvím s (on) Víš něco o (on)..... ?*

zcela důsledně. V těch částech výkladu, které se zabývají jednotlivostmi okrajovějšího rázu, se postupuje od pravidla k příkladu,²¹⁹ zvláště u deklinace zájmen chybí příklady úplně.²²⁰

Výklad je didaktizován zejména vizuálními oporami: barevným značením jmenného rodu, systematizujícím grafickým rozčleněním,²²¹ zřídka též obrázky.²²² Nápomocným prvkem pro systematizaci forem při výkladu pádu je opakování tabulky s celými paradigmaty a barevným vyznačením právě diskutovaných tvarů.²²³ Výklad je však v podstatě zjednodušenou variantou lingvistického popisu: gramatiku znázorňuje jako komplexní soubor forem a jejich obecných funkcí²²⁴ nezávisle na tématu či situaci, které jsou posléze zapojeny do procvičování daného fenoménu. Výklad má často podobu výčtu jednotlivých funkcí, syntaktických kontextů či formálních zádrhelů, didaktické opory pro pochopení a zapamatování většinou nenabízí.²²⁵ V tomto směru výjimečný je „upovídanější“ výklad aspektu, který navíc kromě jazykového komentáře pracuje s obrázky a metaforou fotografie a filmu.²²⁶ Výklad se také vyznačuje úsilím o relativní komplexnost, typickým pro vědeckou gramatiku. Za prezentací pádů tak např. následuje seznam formálních jevů vymykajících se uvedeným příkladům, které bude žák na prahové úrovni zřejmě alespoň zčásti považovat za irelevantní detaily.²²⁷ Ačkoliv učebnice celkově hýří obrázky a snahou o vtip, do oddílu gramatického výkladu toto oživení až na výjimky neproniklo a gramatika je tak nadále stigmatizována jako něco abstraktního, šedého a úmorného.

Mezi gramatickými cvičeními převládá – podobně jako v ostatních dvou učebnicích – doplňování odpovídajících forem do daného syntaktického kontextu. Kromě tohoto typu najdeme několik dalších druhů cvičení o jednom řešení.²²⁸ Zřídka narazíme na cvičení, která by se primárně soustředila na rozvoj metajazykového uvažování. Takovou výjimkou je

²¹⁹ Např. „Bei männlichen belebten Substantiven wird eine Doppelung der Endung –ovi vermieden, z.B.: Mluvili jsme o Václavu Havlovi. (NICHT Mluvili jsme o Václavovi Havlovi.)“ (Holá, 2006a, s. 145).

²²⁰ Srov. např. akuzativní a genitivní deklinaci. (Holá, 2006a, s. 56, 106).

²²¹ Např. výklad o shodě (Holá, 2006a, s. 25) je podpořen vertikálním a horizontálním členěním forem a barevnými signály pro jmenný rod. Výklad funkcí u pádů je rovněž přehledně rozdělen do jednotlivých bodů. Srov. Holá (2006a, s. 54).

²²² Např. naznačení referenčního významu zakončení ve slovech *rád, ráda, rádi*. (Holá, 2006a, s. 48).

²²³ Např. u výkladu akuzativu: Holá (2006a, s. 55).

²²⁴ Tento postup není dodržován v případech, kdy funkce je považována za evidentní (např. u budoucího času; Holá (2006a, s. 128). U konjunktivu (míněn je kondicionál) selhává tím, že je použita definice kruhem: „Die Konjunktivform wird verwendet, um den Konjunktiv zu bilden.“ (Holá, 2006a, s. 154).

²²⁵ Např. u dativu je prezentován výčet syntaktických kontextů, chybí ovšem komentář, který by inspiroval k vytvoření kognitivních pomůcek pro zapamatování. V úvahu by přicházelo upozornit na charakter většiny uvedených předložek (dlouhá slova, vyhraněný význam); na to, že ve funkci dativního objektu po uvedených slovesech vystupují názvy osob, a na spojitost s akuzativním objektem.

²²⁶ Holá (2006a, s. 124).

²²⁷ Např. poznámky u dativu sg. (Holá, 2006a, s. 175).

²²⁸ Uveďme několik příkladů: vyhledat chyby, podtrhnout správnou formu, doplnit paradigma, doplnit slovesnou osobu, skládat věty z jednotlivých slov (Holá, 2006a, s. 44, 14, 16, 18, 18).

cvičení XII/10²²⁹, ve kterém je úkolem roztrždit slovesa podle tvoření budoucího času. U zmíněných cvičení převládá souvztah k tématu lekce především na úrovni užitého lexika, pouze malá část z nich jsou texty relevantní svým významem. Vedle cvičení s konvergentním řešením narazíme zvláště v učebnici také na úkoly vytvářející most od řízeného doplňování správných tvarů ke komunikaci. Jde o cvičení, v nichž je gramatická forma sdělení dopředu určena, jeho obsah je však součástí žákova rozhodnutí. Pohybují se na škále od velmi jednoduchého výběru (např. ze dvojice slov *kouření* – *vadit* má žák vytvořit – podle vlastního přesvědčení – věty *Kouření mi vadí.* nebo *Kouření mi nevadí.*)²³⁰ ke komplexnějším rozhodnutím (např. vymyslet, jaký dárek koupit lidem na obrázku).²³¹ Není však pravidlem, že by sekvence cvičení postupovala od řízeného formálního cvičení k volnějšímu uplatnění vlastní invence. Onen druhý typ cvičení je zařazován pouze příležitostně, i tak – či zvláště proto – je ovšem vítaným zpestřením.

3. 2. 3. 3. Wollen Sie Tschechisch sprechen?

Gramatický výklad ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* má mnoho společných rysů s výkladem v předchozí učebnici. Je založen na deduktivním postupu pravidlo → příklad → aplikace. Do výkladu nejsou zapojeny prototypické komunikační kontexty, gramatika je zprostředkovávána jako autonomní systém bez přímého vztahu k mimojazykové realitě, kterou má pojmenovávat. Ve srovnání s předchozí učebnicí je tato odloučenost gramatického výkladu od komunikace tím markantnější, že ani lekce jako celek neposkytuje gramatice dostatečné, didakticky zpracované tematické kontexty.

Pokud listujeme stranami gramatického výkladu, neodbytně se hlásí pochybnosti, zda nebudou mít dezolátní účinek na žákovu motivaci (zvláště pokud žák nebude primárně usilovat o detailní znalosti české morfologie). Výklad má blíže k vědecké než k pedagogické gramatice, dbá zejména na systematickост a úplnost prezentace forem a jejich funkcí²³², nikoliv na její uzpůsobení pro snazší pochopení a zapamatování. Na malé ploše je prezentováno množství logicky uspořádaných pravidel. Vizuálními oporami jsou různá tučná a barevná zvýraznění, uspořádání do tabulek, příp. jednoduché matematické symboly²³³. Množství informací však někdy vede ke snížení přehlednosti, takže výsledkem je výčet se

²²⁹ Holá (2006b, s. 72).

²³⁰ Holá (2006b, s. 108).

²³¹ Holá (2006a, s. 177).

²³² Výklad funkcí je důsledný v případě pádů, nikoliv u ostatních kategorií. Funkce není zmíněna např. u imperativu nebo u podmínkových vět (Remediosová - Čechová, 2005, s. 259, 344). Zřejmě je předpokládán transfer gramatických konceptů z němčiny na základě překladu ukázkových vět.

²³³ Např. $+ = \rightarrow v$ } ve výkladu akuzativu (Remediosová - Čechová, 2005, s. 47 – 48).

spoustou podrobností, v němž se ztrácí podstatné.²³⁴ Uživatel učebnice je nejprve konfrontován s latinským termínem pro danou kategorii, následují tabulky s formami, případně skrovný slovní komentář. Pokud se žák neorientuje v jazykovědné terminologii, jsou pro něj prvním srozumitelným vodítkem pro pochopení toho, co dané formy vůbec znamenají, až německé překlady příkladových vět.

Ke každému probíranému gramatickému jevu poskytuje učebnice dostatek cvičení. Většina z nich je orientována jednostranně na správnost forem. Věty, se kterými žák ve cvičeních operuje, postrádají skutečný znakový charakter, protože jejich význam je irelevantní. Tento deficit je typický nejen pro nejčastější formu cvičení – dosazování slov v patřičné formě do daného gramatického kontextu, ale většinou i pro všechny ostatní typy gramatických úloh (skládání slov do vět, vytváření otázek, transformace).²³⁵ Zvláště paradoxní je tato bezvýznamovost ve cvičeních, ve kterých má žák odpovídat na otázky. Za výkladem spojení *na + akuzativ* následuje kupříkladu cvičení s otázkami *Chceš se podívat na tu knihu? Na koho čekáš? Těšíte se na bratra?*²³⁶ Smysluplnost tohoto cvičení spočívá výhradně v tom, že se ve větách opakují předtím prezentovaná spojení; mimo tento kontext se úloha jeví jako absurdní.

Ve cvičebnici nalezneme několik protipříkladů, tedy cvičení, v nichž jsou věty zároveň nositeli významu. Ve cvičení XV/5²³⁷ musí žák nejprve spojit dva související prvky a až poté vytvořit větu; ve cvičení XIII/8²³⁸ jde sice o gramatické transformace, jsou ovšem zasazeny do myslitelného situačního kontextu; ve cvičení VII/2²³⁹ nabývají otázky i odpovědi vztahem ke známým osobnostem na významu. U těchto cvičení je nápadné to, co od předchozích „bezvýznamových“ ani neočekáváme: zpravidla nemají žádný přímý vztah k tématu lekce. V 15. lekci, jejímž tématem je „*Povolání. Jednání. Na letišti.*“, vytváří žák věty *Praha je známá středověkým centrem a romantickými uličkami.*²⁴⁰ Ve 13. lekci (téma *Lidské tělo. U lékaře. Jak vypadáme?*) transformuje žák věty jako *Řekněte Petrovi, ať objedná dvě místenky na středu ráno do Berlína.*²⁴¹

²³⁴ Srov. tabulku uvádějící do problematiky rodu u substantiv: Remediosová - Čechová (2005, s. 31). Nejprve je uveden seznam všech možných zakončení a to, jaký rod mohou signalizovat. Až poté následuje zjednodušený komplexní přehled, ovšem bez příkladů a opěrných zájmen *ten, ta, to*, která by mohla zpočátku sloužit jako mnemotechnická pomůcka.

²³⁵ Uveďme vždy alespoň jeden příklad: Remediosová - Čechová (2005, s. 133, 114, 112) - dosazování forem, skládání vět, tvoření otázek, transformace.

²³⁶ Remediosová - Čechová (2005, s. 108).

²³⁷ Remediosová - Čechová (2006, s. 188).

²³⁸ Remediosová - Čechová (2006, s. 162).

²³⁹ Remediosová - Čechová (2006, s. 72).

²⁴⁰ Remediosová - Čechová (2006, s. 188).

²⁴¹ Remediosová - Čechová (2006, s. 162).

Vzácností jsou cvičení, která by oproti předchozím postoupila ještě o krok dál, která by byla nejen smysluplná, ale i komunikační, ve kterých by nešlo o správnost odpovědi, ale o odpověď samu. Takovou výjimkou je cvičení VII/12²⁴² („*Zeptejte se kolegů, co dělali minulý víkend, a zapište to.*“), které u příležitosti procvičování minulého času vyzývá k naprosto jednoduchému a samozřejmému použití této formy pro účely konverzace.

Přes rozdíly v podobě gramatického výkladu a cvičení v jednotlivých učebnicích upozorníme na jeden společný rys. Gramatika je zprostředkovávána deduktivní cestou jako autonomní systém, výklad ani cvičení většinou neprezentují gramatiku jako prostředek k uskutečnění komunikačních záměrů. Výklad je organizován podle forem, jimž jsou přiřazeny určité funkce, ačkoliv z hlediska snazší aplikovatelnosti gramatické teorie by bylo výhodnější zvolit opačný postup. Pro žáka je praktičtější vytvořit si spoj „k pojmenování adresáta použiji formy *Karlovi, Anně, Lucii...*“ než učit se výčet funkcí dativu, tedy „dativ použiji mj., pokud chci pojmenovat adresáta“. V části cvičení se příliš formální přístup ke gramatice projevuje tím, že žák tvoří a doplňuje věty, jejichž význam (a tedy i funkci gramatického jevu) může pustit ze zřetele. Lehce pak sklouzne k mechanickému procvičování, jež má malý vliv na správnost při volné produkci.

4. Rozvíjení komunikačních kompetencí

4. 1. Rozvíjení receptivních dovedností: čtení a poslech

4. 1. 1. Rozvoj porozumění textu v komunikační didaktice

Při rozvoji receptivních dovedností jsou v komunikačním přístupu požadovány úlohy, které jsou smysluplné i mimo vyučování a které kladou životu blízké cíle porozumění. Tento požadavek předpokládá rozlišení textů podle jejich účelu na texty demonstrující jazykové prostředky (*Lerntext*) a texty určené k nácvičení porozumění (*Verstehenstext*). Práce s druhým typem textů je primárně orientována na uchopení jejich smyslu, nikoliv na rozvoj jazykových kompetencí (např. identifikace gramatických struktur, rozvoj slovní zásoby). Při nácvičení receptivních dovedností by se mělo postupovat od celostního, globálního chápání textu k detailním otázkám, tedy od pochopení komunikační situace, identifikace diskurzu, případně žánru a základního porozumění (téma, klíčové informace) k interpretaci jednotlivých podrobností.²⁴³ Tento postup je základní strategií pro úspěšné zacházení s textem. Podporuje

²⁴² Remediosová - Čechová (2006, s. 77).

²⁴³ Cook nazývá tento přístup *top-down approach to discourse* nebo také *holistic activities*. Staví jej do protikladu k *bottom-up approach to discourse / atomistic activities*, při kterém porozumění vychází od

inferenci na základě mimojazykových znalostí (znalost tématu, kontextu, všeobecná zkušenost se světem) a tím umožňuje spojit dekodované informace do smysluplného celku.²⁴⁴

Funkcí úloh na rozvoj receptivních dovedností je všestranná podpora žáka při porozumění textu. Úlohy mohou být žákovi nápomocné v tom, že jeho porozumění předem strukturují: redukují cíl porozumění, někdy již samotná úloha umožňuje formulovat četná očekávání vzhledem k textu. Z tohoto důvodu by měla být alespoň část úkolů prezentována zásadně před samotným textem. Další funkcí úloh je modelovat vhodné receptivní strategie. Ehlers²⁴⁵ upozorňuje na skutečnost, že explicitní prezentace vhodných přístupů k textu nemusí nutně vést k úspěchu, resp. k rozvoji čtenářské gramotnosti. Výzkumy ovšem prokázaly, že pokud žák provádí cvičení, která příslušné strategie modelují, může si vhodné taktiky osvojit i nevědomě.²⁴⁶

Při tréninku receptivních dovedností je požadována mnohostrannost textů, kladených cílů porozumění a také obměna v konkrétní podobě cvičení. Důvodem je jednak životní realita, ve které žák recipuje různé texty a sleduje při tom různé záměry, jednak je změna a pestrost důležitým zdrojem motivace. Při popisu didaktických cílů úloh používáme základní dělení na globální, selektivní a detailní porozumění. Dále se orientujeme podle různých úrovní recepce textu (1. rozpoznání znaků, 2. spojit označující a označované, 3. analytické porozumění, 4. evaluace a reakce).²⁴⁷

V následujícím výkladu analyzujeme cvičení na poslech a čtení v jednotlivých učebnicích, přičemž zohledňujeme výše naznačená kritéria. Následně se pokusíme o shrnutí společných tendencí a případných rozdílů.

interpretace jednotlivých slov a syntagmat. Pro sestupný přístup stanoví následující sled úloh: *predicting the contents – identifying discourse type – scanning for information – identifying of meaning of words and grammar structures*. Požadavek sestupného přístupu při recepci textu zdůvodňuje praxí kompetentního čtenáře, resp. posluchače: *We do this in the belief that this is how competent language users handle discourse and that this is the best way of approaching discourse at any level of language development*. (Cook, 1989, s. 82 – 86) Poznamenejme pro upřesnění, že Cook se při zmíněném výkladu neodvolává na model jazykové recepce (*bottom-up-processing, top-down-processing*; např. Buck, 2002, s. 2 – 4), používá pouze stejné označení pro své pojmy. Princip simultaneity sestupných a vzestupných procesů při porozumění textu však nijak nepopírá. U Cooka jde spíše o sled úloh, které se k textu vztahují, nikoliv o popis kognitivních procesů.

²⁴⁴ Buck (2002, s. 2).

²⁴⁵ Ehlers (1998, s. 140).

²⁴⁶ Ehlers (1998, s. 140). Dobrý čtenář se vyznačuje tím, že si co možná nejdříve utvoří základní představu o textu (téma, žánr, struktura, komunikační funkce), čte po celých frázích, pamatuje si obsah celé pasáže, přechází nedůležitá neznámá slova, vyvozuje význam neznámých slov z kontextu, vnímá signály, které mu umožňují formulovat očekávání vzhledem k textu a předběžné porozumění. (Ehlers, 1998, s. 138).

²⁴⁷ Solmecke (1993, s. 26 – 27). Analytickým porozuměním Solmecke rozumí dovozování fakt, která v textu nejsou explicitně manifestována, např. doplnění mezer v obsahové koherenci, pochopení autorské intence, identifikace časoprostoru, o kterém text vypovídá, příp. ve kterém vznikl či implicitní hodnocení v textu. Zatímco druhý stupeň porozumění probíhá na úrovni slov a jednotlivých vět, pro třetí stupeň je nezbytné uvést do vzájemné souvislosti celek informací v textu a spojit jej s vlastním věděním o světě; pokud porozumění nedospěje alespoň k této třetí rovině, lze stěží tvrdit, že recipient text pochopil. Evaluací Solmecke rozumí zařazení textu do mentálního horizontu čtenáře, hodnocení z hlediska jeho vlastních zkušeností a postojů. To je předpokladem osobní reakce na text.

4. 1. 2. Víťame vás!

Ve *Víťame vás!* nalezneme dva typy poslechových cvičení. Liší se však spíše svou funkcí ve výuce než charakterem textů a poslechovými cíli. Jako poslechové nahrávky jsou k dispozici učební texty na začátku lekcí, zpravidla jde o modelové dialogy k probíraným situacím. Druhým typem jsou rovněž dialogické texty určené k procvičení, resp. otestování nabytých znalostí, které jsou zařazeny v závěru daného oddílu lekce. Většinou jde o volné variace úvodního rozhovoru. U úvodních textů není jasně určeno, zda mají být primárně čteny či poslouchány, a rozhodující je tedy, jak je s nimi zacházeno ve výuce. Příručka pro učitele k tomuto bodu neuvádí jednoznačné pokyny.²⁴⁸ Jako pravděpodobný postup se ovšem jeví poslech podporovaný čtením jednak proto, že text uvádí nové jazykové prostředky, jednak kvůli značně detailním otázkám, kterými je text zpravidla doprovázen. Úvodní a testový poslech se však, jak bylo naznačeno, neliší ani podobou textů, ani kontrolními úkoly, proto je možno za obě skupiny uvést jeden reprezentativní příklad:

Petr: Dobrý večer, máte prosím volný stůl pro čtyři osoby?

číšník: Dobrý večer. Máte objednaný stůl?

Petr: Ne, nemáme.

číšník: Okamžik, prosím. Hned se podívám, co je volné. Tam v rohu je ještě jeden volný stůl, prosím.

Petr: Děkuji.

číšník: Přejete si něco k pití?

Petr: Pavle, co si dáš? Já chci velké plzeňské pivo.

Pavel: Já si dám také plzeňské. A ty, Evo, dáš si také pivo?

Eva: Ne, nedám. Jednu kolu, prosím.

Irena: A já si dám skleničku vína.

číšník: Bílé nebo červené?

Irena: Červené prosím, a jídelní lístek.

číšník: Hned ho přinesu.

...

Petr: Už jsem si vybral. Vezmu si guláš s knedlíkem.

Eva: Já mám dnes chuť na rybu s bramborovým salátem. Ten mám moc ráda. Dáš si také rybu, Ireno?

Irena: Ne, já rybu nerada. Vezmu si kuře s bramborem a salátem.

Pavel: A co si mám dát já? Dám si vepřovou pečení, knedlík a zelí.

číšník: Už jste si vybrali, prosím?²⁴⁹

Tento jednoznačně poslechový text (v učebnici není transkript uveden) je součástí 8. lekce (téma *V restauraci*) a je doplněn následujícím úkolem:

Kdo si co objednal?

Petr	Pavel	Eva	Irena

²⁴⁸ Bud' nejsou uvedeny žádné výslovné instrukce, nebo je doporučen postup poslech – čtení – zpracování otázek: „Während des wiederholten Hörens können die TN [Teilnehmer] den Text im Buch mitverfolgen und anschließend die Fragen in Übung 1 beantworten“ (Amorová, 2002c, s. 29).

²⁴⁹ Amorová (2002c, s. 72).

Zřejmě i rodilý mluvčí by byl tímto úkolem poněkud zaskočen a přiřadit objednávky k jednotlivým jménům by pro něj bylo poměrně tvrdým oříškem. Příručka pro učitele k této úloze prozřetelně poznamenává, že jde o obtížné cvičení, protože v dialogu jsou jen sporadicky uvedena jména mluvčích. Jako pomůcka je doporučeno, napsat názvy jednotlivých jídel a nápojů na tabuli.²⁵⁰ Úkolem žáka je posléze identifikovat, kdo je mluvčím které repliky; rozpoznat mluvčího přitom není v reálné komunikaci lidí u společného stolu většinou problémem. Ačkoliv v tomto cvičení je žák konfrontován s obzvláště specifickým a náročným zádrhelem, demonstruje zároveň principy a problémy většiny poslechových cvičení.

Poslechový text je většinou poměrně krátký (od pěti šesti jednoduchých vět do jedné minuty mluveného textu) a úkoly jsou zacíleny na totální porozumění a reprodukci textu. Kromě samotného fonetického dekódování a přiřazení významu si musí žák zapamatovat jednotlivé podrobnosti, případně je ještě během poslechu rychle zapsat. Požadované informace jsou navíc často z hlediska pravděpodobných reálných poslechových cílů irelevantní. V uvedeném případě by někdo stěží sledoval dialog u stolu se záměrem zapamatovat si přesně, kdo si co objednal. Splnění úkolů je někdy komplikováno změtí hlasů či jednotlivých informací, takže žák je navíc konfrontován s problémem, jak se v daném dialogu zorientovat.

Ta část textů, které jsou opatřeny jak nahrávkou, tak psanou verzí v učebnici, je rovněž doprovázena otázkami na totální porozumění, které jsou většinou parafrázemi původního textu s tímtež lexikálním obsazením. Tím, že při recepci prakticky odpadá první a mnohdy klíčová fáze fonetického rozpoznávání jednotlivých jednotek a žák není odkázán na čistě lineární percepci, iniciují úkoly především vyhledávání informací v textu, pro něž není porozumění nutnou podmínkou. Srov. například otázky k textu *Pokoj s koupelnou*.

Rolf a Ute jsou konečně v pokoji. Mají hezký a velký pokoj. Má jedno velké okno s pohledem do parku. V pokoji jsou dvě postele, velká skříň, malý stůl a tři židle. Vpravo v rohu je malý černo-bílý televizor. [...]²⁵¹

Dále má žák posoudit následující věty jako pravdivé či nepravdivé:

V pokoji je černo-bílý televizor. Rolf je v pokoji. Pokoj je hezký, ale malý. V pokoji je jedno okno. Vpravo je velký stůl a židle.²⁵²

Otázky se prakticky nedají zodpovědět, aniž by žák stále znovu nevyhledával jednotlivé věty, na které se vztahují. Dále víceméně stačí text a otázky porovnat, např. zjistit rozdíl (v označujících) mezi větami: *Mají hezký a velký pokoj. X Pokoj je hezký, ale malý.* I pokud by žák neznal význam adjektiv *malý*, *velký* a *hezký*, odhadne zřejmě správnou odpověď.

²⁵⁰ Amorová (2002c, s. 72).

²⁵¹ Amorová (2002a, s. 31).

²⁵² Amorová (2002a, s. 32).

Primárně ke čtení jsou určeny informativní texty o českých reáliích. Ty však nejsou zpravidla doplněny úkoly na porozumění. Jsou-li dále nějak tematizovány, tak převážně na úrovni jednotlivých jazykových prostředků. Ve vyučování je však nezbytné texty nějakým způsobem verbálně komentovat – jinak žák nemá možnost porovnat svou interpretaci s jinou interpretací, a tím získat zpětnou vazbu. Je tedy pravděpodobné, že tyto texty budou ve výuce překládány do mateřského jazyka, protože z hlediska učitele je to nejsnazší způsob, jak zajistit porozumění.²⁵³ Výjimkami potvrzujícími pravidlo jsou úkoly k textu o Alfonsu Muchovi²⁵⁴ nebo o Komenském.²⁵⁵ Tyto úkoly se však od předchozích liší pouze tím, že se vztahují na delší text a úměrně tomu narůstá seznam otázek. Orientace v textu je tedy o něco náročnější a častěji vyžaduje skutečné porozumění.

Úkoly ověřující porozumění jsou nejčastěji formulovány jako doplňovací otázky²⁵⁶, jako výroky, které buď odpovídají či neodpovídají textu²⁵⁷, či je požadováno doplnění nějaké informace (od jednoho slova po celou větu).²⁵⁸

4. 1. 3. Wollen Sie Tschechisch sprechen?

Trénink receptivních dovedností ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* má několik problémových rysů. Texty v učebnici mají syntetický charakter a jejich funkcí je především demonstrovat nové jazykové prostředky. Tyto texty předpokládají recepci zaměřenou zejména na jazykový materiál, méně na smysl textu; je cíleno na porozumění jednotlivým slovům, příp. jednotlivým větám, nikoliv na pochopení textu jako celistvého znaku. Pouze ve druhé polovině cvičebnice jsou k nalezení opravdové texty na porozumění, které nejsou pouze sumou nových slovíček a gramatických forem; texty, které poměrně přirozeným způsobem zprostředkovávají relevantní obsahy. V několika případech na ně navazují úkoly vycházející z představitelných autentických cílů porozumění. Zásadním problémem tedy je, že trénink receptivních dovedností hraje u většiny textů sekundární roli. To vysvětluje jednak podobu samotných textů (až na několik výjimek syntetické texty), jednak charakter úkolů, které je doprovází a o kterých pojednáme vzápětí.

Druhým charakteristickým rysem je okolnost, že prakticky nejsou rozlišovány texty na čtení a texty na poslech. Všechny texty jsou otištěny v učebnici v plném znění a je k nim

²⁵³ Přitom je třeba poznamenat, že překlad slovo od slova je výrazně vzestupným přístupem k textu, žák se orientuje především na jednotlivá syntagmata, nikoliv na celkový smysl textu. Tím může být analytické porozumění přímo blokováno.

²⁵⁴ Amorová (2002a, s. 159).

²⁵⁵ Amorová (2002a, s. 163).

²⁵⁶ Amorová (2002a, s. 62), cvičení 4.

²⁵⁷ Amorová (2002a, s. 21).

²⁵⁸ Amorová (2002a, s. 48, 116, 56).

k dispozici nahrávka. Úkoly k textům jsou až na výjimky stále tytéž, jsou stejného typu jako otázky ve *Vítáme vás!* a vztahuje se na ně tedy i obdobná kritika. Díky monotonii textů i otázek lze za typický příklad označit prakticky každý článek z učebnice. Zaměřme se nyní na vyprávění *Na náměstí*.

Můžu říct, že stojím uprostřed Prahy. To už víte, že to je Václavské náměstí. Stojím dole, nahoře vidím muzeum a dívám se kolem. Je odpoledne. Lidi jdou z práce, někdo pospíchá, někdo jde na procházku nebo na kávu.

Já už kávu nechci. Co tedy chci dělat? Jsem turista a chci si prohlédnout celou Prahu. Teď si půjdu prohlédnout orloj. Ale mapu mám v hotelu a neznám cestu. Myslím, že to není daleko. Kolem jde nějaká dívka. Líbí se mi a rád se ptám: „Kudy se dostanu na náměstí, kde je orloj? Ptám se česky, trochu česky už umím.

„Vidím, že česky rozumíte jen trochu, vysvětlím cestu raději anglicky,“ říká dívka. „Nebo – já tam jdu taky, ale nejdřív si musím dát kávu. Jestli nespícháte, můžeme si kávu vypít spolu a potom spolu půjdeme na Staroměstské náměstí. Ano?“

Co odpovím?²⁵⁹

Protože je poslední věta součástí vyprávění, není samozřejmé, že ji žák bude brát jako vážně míněný dotaz, na který by mohl zareagovat. Jako seriózní úkol však zřejmě bude akceptovat následujících 26 otázek k textu ve cvičeních 15 a 16²⁶⁰, mezi nimi např. *Jste turista? Pospícháte? Sedíte teď v kavárně? Potřebujete mapu? Máte ji teď? Ptáte se na cestu? Ptáte se česky? Odpovídá dívka také česky? Líbí se vám ta dívka? Jdete hned na náměstí? Na co se ptáte? Kam chce jít ta dívka?* Už z počtu otázek je zřejmé, že jsou zacíleny na porozumění všem detailům, celkový smysl textu však nezdědka vůbec nereflektují. Žák je zaměstnán vyhledáváním jednotlivých podrobností a jejich reformulací v odpovědích. Úkoly navádí žáka na značně jiný způsob recepce, než jak by s textem zacházel rodilý mluvčí. Ten by se zřejmě omezil na představu o základních rysech situace, případně by možná zaujal nějaký postoj vůči vypravěči či chování oné slečny. Úkoly blízké autentickým komunikačním záměrům jsou zcela výjimečné; tím spíš se ovšem ukazuje, že jednoduchý nápad může být lepší než třicet otázek. U inzerátů na seznámení je simulován záměr, proč je vůbec číst, otázkou *Seznámil(a) byste se rád(a) s někým z nich?*²⁶¹ V jiném cvičení je závěr osobnostního testu *Jaký jste typ?* použit jako nástroj pro hodnocení různých osobností, které se svěřují, jak rády tráví dovolenou. Tím je cíleno na globální vyhodnocení informací.²⁶² Typickou úlohou v učebnici jsou však rozhodovací a doplňovací otázky. Dalším častým typem cvičení k ověření porozumění je posouzení správnosti výpovědí vzhledem k textu (pravda / nepravda)²⁶³ a doplňování vět podle textu.²⁶⁴

²⁵⁹ Remediosová - Čechová (2005, s. 122).

²⁶⁰ Remediosová - Čechová (2005, s. 122 – 123).

²⁶¹ Remediosová - Čechová (2006, s. 166).

²⁶² Remediosová - Čechová (2006, s. 154 – 155).

²⁶³ Např. Remediosová - Čechová (2005, s. 294), cvičení 15.

²⁶⁴ Např. Remediosová - Čechová (2005, s. 171), cvičení 10.

Některé úkoly jsou navíc spojeny s komplikacemi spíše technického rázu: Otázky jsou řazeny zásadně za text, většinou jsou součástí oddílu cvičení (často na jiné straně než samotný text) a jejich vztah k textu je naznačen pouze nepřímým, na co se dotazují.²⁶⁵ Matoucí je také používání slovesné osoby. Text je často monologem ich-vypravěče. Otázky jsou rovněž formulovány v první osobě, nikoliv ve třetí osobě, jak tomu normálně bývá, pokud referujeme o výpovědi někoho třetího. Žák tedy má odpovídat na otázky k textu, jako by on byl oním ich-vypravěčem. Už proto musí být jeho reakce na text naprosto nerealistická²⁶⁶.

Zhruba polovina textů není doprovázena žádnými úkoly. Ze zkušenosti se lze domnívat, že tyto texty jsou pak většinou ve vyučování překládány do výchozího jazyka, porozumění je v takovém případě pouze předstupněm jiného cíle – nácviku překladu.

4. 1. 4. Tschechisch Schritt für Schritt

V *Tschechisch Schritt für Schritt* se na jednu stranu opakují postupy z předchozích dvou učebnic, na druhou stranu jsou zde v náznaku realizovány některé moderní požadavky na práci s textem.

V učebnici není ve většině případů rozlišováno mezi textem na poslech a textem na čtení, typické zadání zní „čtete nebo posloucháte“. Pokud rozdíl existuje, tak většinou jen na bázi média (buď jen nahrávka, nebo jen písemná prezentace), nikoliv ve struktuře textu samotného. Lze však zčásti pozorovat rozdílnou tendenci ve cvičeních. U řady čtecích textů jsou úkoly orientovány na jazykovou, resp. na gramatickou formu. Např. v *Pohádce o dvou bratřech*²⁶⁷ je úkolem podtrhnout komparativy, v *Historkách ze života*²⁶⁸ má žák rozlišit dokonavá a nedokonavá slovesa. Dalším poměrně častým úkolem je „Dělejte otázky k textu. Používejte slova *co, kdo, kdy, kde, jak, jaký a proč*.“²⁶⁹ I v tomto případě se předpokládá spíše práce s psanou verzí, protože se tyto otázky budou vztahovat více na podrobnosti než na základní informaci. U čistě poslechových textů je naopak nejběžnějším cvičením text s mezerami²⁷⁰, u kterého je pozornost žáka zaměřena na rozpoznání znaků. Několik dalších

²⁶⁵ Např. za vyprávěním *Kde jsi byl tak dlouho?* následuje ještě další text a až za ním je zařazeno cvičení 10 se zadáním *Dokončete větu podle textu.* (Remediosová - Čechová, 2005, s. 169, 171) Přitom však není výslovně určeno, že cvičení se vztahuje na první text na předchozí dvoustraně.

²⁶⁶ Zvláště pokud v textu vystupují ještě další postavy, může být ze začátku perspektiva otázek nejasná. Srov. začátek textu *Přijď zítra do Belvederu! Po dlouhé době jsem telefonoval kamarádovi, jmenuje se Pavel, že ho chce vidět a že od něho něco budu chtít.* K tomuto úseku se vztahují první dvě věty, u kterých má žák rozhodnout, zda odpovídají textu či nikoliv: *Zatelefonoval mi Pavel, že ode mě něco chce. Dlouho jsem se s Pavlem neviděli.* (Remediosová - Čechová, 2006, s. 208) Odpověď je sice jednoznačná, ale otázky jsou spíše matoucí, namísto aby žákovi byly oporou při porozumění.

²⁶⁷ Holá (2006a, s. 166).

²⁶⁸ Holá (2006b, s. 74).

²⁶⁹ Holá (2006a, s. 111).

²⁷⁰ Např. Holá (2006a, s. 114).

cvičení doprovázejících texty pouze na poslech testuje detailní porozumění na prvních dvou úrovních (identifikovat znaky, spojit označující a označované). Žák má zaznamenat rozdíly v psaném a slyšeném textu,²⁷¹ doplnit informace do tabulky²⁷² nebo vybrat správnou možnost z výběru.²⁷³

Velká část textů, které jsou jak otištěny v plném znění, tak doplněny nahrávkou, jsou syntetické texty prezentující nové jazykové prostředky. Tyto texty mají nejbližší ke slovním hříčkám hraničícím s nonsensem, a proto je naprosto opodstatněné, že nejsou doplněny úkoly na ověření porozumění. Dalším dílem jde o delší texty prezentující nějakou situaci (Typický domácí dialog)²⁷⁴, kontroverzní téma (Mobily – pro a proti)²⁷⁵ apod., které rovněž nejsou doplněny žádnými úkoly. Učebnice se tak omezuje na samotnou prezentaci těchto textů, jak s nimi bude ve výuce zacházeno, je ponecháno nápaditosti učitele. Poznamenejme však, že k většině těchto textů je zřejmě snazší vymyslet otázky zaměřené na globální porozumění či na evaluaci a reakci než k textům ve zbývajících dvou učebnicích. Tyto texty živěji líčí situaci a často záměrně přehání, díky čemuž mohou spíše vyprovokovat – byť i učitelem neplánovanou, o to ovšem autentičtější – reakci. Zřídka jsou texty na čtení i na poslech doplněny otázkou orientující žáka na globální porozumění na úrovni analýzy nebo reakce. Např. u čtyř krátkých dialogů má žák uhodnout, zda se odehrávají v obchodě, v restauraci, v kanceláři apod.²⁷⁶; má vymyslet nějakou radu ke třem monologům, ve kterých se lidé svěřují se svým dilematem²⁷⁷ nebo si podle nabídek vybrat dovolenou.²⁷⁸ Zbývajícím skupinou je směs cvičení s různorodým zadáním nacházející se někde uprostřed v kontinuu mezi globálním a detailním porozuměním. Úkolem je např. přiřazovat texty a obrázky²⁷⁹ nebo texty a shrnutí²⁸⁰ či najít vhodný závěr textu.²⁸¹

4. 1. 5. Shrnutí

Z rozboru cvičení k textům v *Tschechisch Schritt für Schritt* je zřejmé, že trénink receptivních dovedností zde má částečně jinou podobu než v předchozích dvou učebnicích a v práci s textem se odráží některé progresivní tendence. V relativním srovnání je nápadná zejména větší variabilita cvičení; učebnice se vyhýbá klasickým otázkám na množství

²⁷¹ Holá (2006b, s. 113).

²⁷² Holá (2006a, s. 200).

²⁷³ Holá (2006a, s. 84).

²⁷⁴ Holá (2006a, s. 68).

²⁷⁵ Holá (2006a, s. 97).

²⁷⁶ Holá (2006a, s. 57).

²⁷⁷ Holá (2006a, s. 160).

²⁷⁸ Holá (2006b, s. 62).

²⁷⁹ Holá (2006a, s. 90).

²⁸⁰ Holá (2006a, s. 171).

²⁸¹ Holá (2006a, s. 180).

podrobností, uvádí speciální poslechová cvičení na rozpoznání znaků a několik úloh na globální porozumění, které je východiskem pro analytické porozumění, evaluaci a reakci.

Celkově však i v této učebnici v nácviu poslechu a čtení převládají tradiční problémové charakteristiky. Mnoho obtíží je spojeno s faktem, že učebnice dostatečně nerozlišují mezi syntetickými texty na demonstraci jazykových prostředků a texty na porozumění, resp. se syntetickými texty zachází jako s texty na porozumění. Tento přístup je markantní ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a ve *Vítáme vás!*. Protože tyto texty jsou často dosti umělou snůškou banálních výpovědí, neudivuje, že otázky kontrolují porozumění na úrovni jednotlivých vět a analytické porozumění a evaluaci textu lze u těchto textů stěží požadovat. Dále ve všech třech učebnicích tendenčně splývají (ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* naprosto) texty na čtení a texty na poslech, a to jak strukturou samotných textů, tak doprovodnými úkoly.²⁸² Zvláště ve *Vítáme vás!* a ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* jsou – až na naprosté výjimky – uvedeny pouze cvičení na totální porozumění, což je v případě poslechu irelevantní cíl.

V právě zmíněných dvou učebnicích je nápadná monotónnost cvičení na porozumění. Opakují se stále tytéž tři typy: doplňovací a rozhodovací otázky, výpovědi, které buď odpovídají či neodpovídají textu a doplňování vět podle textu. Otázky či výpovědi o textu jsou přitom částečně obměněnou variací vět z původního textu. Výkon žáka potom spočívá v závislosti na médiu ve vyhledávání, resp. v krátkodobém zapamatování příslušných pasáží a v porovnávání vět z cvičení s originálem.

Celkově pro všechny tři učebnice platí, že jednostranně implikují vzestupné zpracování informací v textu. (*bottom-up approach to discourse*). Orientují žáka převážně na pochopení významu na úrovni jednotlivých vět, přičemž ideálem je totální porozumění ve smyslu bezmezerovitého přiřazení označujících a označovaných. Do vyšších pater analytického porozumění a evaluace a reakce směřují pouze některá cvičení v *Tschechisch Schritt für Schritt* (i zde jsou však takto komplexní otázky v menšině). V žádné učebnici nenajdeme cvičení, která by modelovala přístup k textu jinak než „překlad slovo od slova“, která by podporovala simultánní zapojení vzestupných a sestupných kognitivních procesů.²⁸³

²⁸² Jako hlavní argumenty pro rozlišení cvičení k poslechu a ke čtení Huneke a Steinig uvádí, že identifikace hlásek, slov a prozodických jednotek v mluvené řeči je pro nerodilého mluvčího obzvláště obtížná a představuje nemalý výkon sama o sobě. Další obtíží je nezadržitelná linearita mluveného slova, jehož recepce vyžaduje souhrn mnoha kognitivních procesů a dostává žáka do časového stresu. Cvičení na poslech by se tedy měla orientovat především na globální porozumění. Pokud jde o selektivní zachycení jednotlivých podrobností, musí být žák s úkolem seznámen zásadně před poslechem. (Huneke – Steinig, 2005, s. 118).

²⁸³ V *Tschechisch Schritt für Schritt* jsou sice k nalezení otázky na globální porozumění, žák je však odkázán sám na sebe v tom, jak si s nimi poradí. Je možné, že si text nejprve doslovně přeloží a až potom na ně odpoví. Cvičení ho totiž dostatečně nenavádí k jinému přístupu. V této souvislosti je třeba poznamenat, že simultánnost *bottom-up* a *top-down processing* při recepci textu je obvyklým jevem. Pozorování a zkušenost však ukazují, že

Zhruba polovina textů ve všech třech učebnicích není doprovázena žádnými cvičeními. To je problematické zejména v případě, že text není obsahově příliš atraktivní a neosloví žáka natolik, aby si spontánně vytvořil určitý receptivní záměr. Text pak bude nejspíš slovo od slova překládán.

Závěrem je třeba konstatovat, že rozvíjení receptivních dovedností není věnována soustavná pozornost. Často lze libovolně rozhodnout, zda půjde o čtení či o poslech, a počet textů v lekcích kolísá. Velmi často slouží texty k prezentaci či opakování jazykových prostředků a otázky na porozumění potom mají jednak kontrolní funkci, jednak podporují zapamatování tím, že daný jazykový materiál je stále dokola opakován. Cvičení však zpravidla nepodporují rozvoj čtenářských a posluchačských kompetencí.

4. 2. Rozvíjení produktivních dovedností: mluvený a psaný projev

4. 2. 1. Shody a rozdíly v rozvíjení mluvení a psaní

V této kapitole se zabýváme mluvením a psaním jako cílovou dovedností. Při většině cvičení musí žák něco psát či říkat; tato aktivita je však často prostředkem k osvojení jazykových prostředků, prostředkem kontroly porozumění apod. Zde jde o projev, jehož smyslem je vytvořit komplexní znak, komunikát; tedy o onu část komunikace, která je v komplementárním vztahu k řečové recepci. Produkce textu je komplexní proces modelovaný pomocí čtyř fází: konceptualizace obsahu, jazykové plánování, fyzická realizace a monitorování výsledků.²⁸⁴ Didaktická podpora žáka při nácviku produktivních dovedností spočívá v redukci rozhodnutí na jednotlivých úrovních (např. jsou poskytnuty řečové prostředky), v automatizaci dílčích procesů (např. cvičení na artikulaci) nebo v rozdělení celého procesu do jednotlivých kroků (při produkci psaného textu). Přípravná cvičení by však měla vyústit v autonomní produkci, při které žák zvládá daný úkol bez cizí pomoci.²⁸⁵

Ačkoliv si produkce psaného a mluveného textu ve svých principech odpovídá, je třeba při jejich nácviku vzít v úvahu také podstatné rozdíly. Mluvená produkce probíhá pod časovým tlakem, většinou jde o komunikaci *face to face*, mluvený jazyk se strukturně liší od svého prestižnějšího psaného protějšku, jsou více tolerovány nepřesnosti a jazykové chyby.

právě v cizím jazyce recipient často fixuje pozornost na jednotlivá slova, uniká mu celkový smysl a kontext, a není tedy schopen inferovat. Inference (resp. *top-down processing*) je však právě v cizím jazyce záhodno záměrně a vědomě posilovat, protože mohou kompenzovat nedostatky ve znalosti jazykového kódu (tedy v *bottom-up processing*). Solmecke (1993, s. 18 – 21).

²⁸⁴ Storch (2001, s. 213).

²⁸⁵ Thornbury (2006, s. 91).

Didaktickým požadavkem na mluvní aktivity je *balancing accuracy and fluency*.²⁸⁶ Při psaní je jazyková formulace podřízena silnější kontrole a menšímu časovému tlaku, v popředí je tedy dimenze *accuracy*. Proto je psaný projev mimo jiné vhodným médiem k vědomému zpracování strukturních pravidel jazyka.²⁸⁷ Učební efekt psaní je argumentem pro zařazení této dovednosti i do programu, který se orientuje především na jazykové zvládnutí běžných situací (preferovaný cíl učebnic pro začátečníky), a tedy především na mluvený projev.

Zkoumání jazyka v posledních desetiletích potvrzuje, že řečová produkce nespočívá pouze ve schopnosti aplikovat strukturní znalost jazyka (gramatika, slovní zásoba, fonetika), ale v řadě dalších dovedností. Bygate uvádí přehled *production a interaction skills*, které se podílí na mluvené produkci (jmenujme např. ovládání pravidel diskurzu a mluvních aktů, *turn taking a agenda management*, nejružnější kompenzační taktiky jako převaha parataxe, vycpávková slova, nahrazení neznámého slova parafrází či obecnějším pojmem apod.).²⁸⁸ Toto pozorování se odráží v didaktickém principu zvědomování a modelování komunikačních strategií. Ačkoliv dosud panuje mnoho nejasností o tom, jak a zdali „vědění o tom, jak to funguje“ zvyšuje kompetence, je obecně považováno za smysluplné, komunikační strategie v jazykové výuce tematizovat.²⁸⁹

Následující rozbor každé učebnice volně členíme do dvou částí. V první si klademe otázku, *co* je přesněji předmětem tréninku produktivních dovedností (stručně se vracíme k problému prezentovaného jazyka; dále se ptáme, jakou progresi jednotlivá cvičení sledují). Ve druhé části nás zajímá, *jak* je řečová produkce nacvičována. Otázky zní zhruba: Jaké typy cvičení učebnice nabízí? Střídá se různá míra řízení jak na rovině konceptualizace, tak jazykové formulace? Mají cvičení jasný cíl? Jsou různorodá a nápaditá?

4. 2. 2. Wollen Sie Tschechisch sprechen?

První pochybnosti o cíleném rozvoji produktivních dovedností ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* vyvolává již pozorování, že učebnice žákovi nabízí nedostatečné komunikační vzory. Typickým žánrem je učebnicové vyprávění, spektrum ilokucí v textech je monotónní (většinou jde o informování), učebnici chybí přesvědčivá tematická či situační osnova, do které by mohlo být řečové jednání začleněno. Syntetické texty a spojení

²⁸⁶ Thornbury (2006, s. 115). Ačkoliv zacházení s chybami je z velké části problémem interakce ve vyučování, lze tento požadavek zvážit i vzhledem k úlohám v učebnici. Cvičení by totiž měla poskytovat prostor pro vlastní rozhodnutí, sebevyjádření a jazykovou kreativitu i v případě, že žák není zcela jazykově kompetentní. Cvičení by neměla vnucovat představu, že žák musí mluvit v bezchybných celých větách i za cenu toho, že je při své produkci zcela řízen.

²⁸⁷ Storch (2001, s. 248 – 249).

²⁸⁸ Bygate (1987, s. 14 – 41).

²⁸⁹ Srov. např. metodologický princip *strategic investment*, pod nímž se skrývá právě reflexe učebních a komunikačních strategií. (Richards, 2002, s. 12).

v růžových rámečcích většinou pouze demonstrují, jak lze spojit prezentovaná slova a gramatiku do vět. Zřídka uvádí typické kolokace a rutinní obraty k určitému tématu (tak je zpracována např. komunikace v hotelu a na poště).²⁹⁰

Pokud pátráme po cvičeních na rozvoj mluveného a psaného projevu, prvním dojmem je, že tu téměř žádná nejsou. Po podrobnějším prozkoumání je možno objevit několik cvičení na mluvený projev, psaní je až na výjimky opomíjeno. Tato cvičení jsou uváděna nesystematicky²⁹¹ a bez přímé spojitosti k prezentovaným jazykovým prostředkům.

Jediným systematicky rozvíjeným aspektem mluveného projevu je fonetická realizace, která je procvičována v *mluvních cvičeních* v závěru lekcí (do 12. lekce). Jde o jednotlivé věty, které se váží k probranému učivu. Žák poslouchá nahrávku a opakuje podle písemné předlohy. Tím se jednak automatizuje artikulace, jednak jsou opakovány jazykové prostředky.

Nejčastějším podnětem pro ústní reakci je série otázek. Již výše jsme se zabývali kritikou bezkontextových otázek, na něž by nejpřirozenější reakcí bylo bezradné krčení rameny. V jednom cvičení jsou zřídka pospolu jak otázky, které mají opodstatnění jedině jako formální opakování jazykových prostředků (*Co visí nad křeslem?*), tak dotazy, na které lze smysluplně reagovat (*S čím máte rád/a sendvič?*).²⁹² Druhý typ je přitom jednoznačně v menšině.

Ojediněle mají otázky ve cvičení jasnou tematickou souvislost a potenciálně tak mohou být ve vyučování podnětem pro výměnu názorů mezi žáky. Jde např. o dotazy vztahující se k jídelnímu lístku, k tématu ročních období²⁹³ nebo zjišťující osobní sympatie k některým slavným osobnostem či názor na různé profese.²⁹⁴ Je však sporné, zda tato cvičení nejsou příliš banální, resp. zda impulsy nejsou příliš povrchní na to, aby v žákovi vzbudily zájem o sdělení vlastního názoru, tedy skutečnou chuť komunikovat. Učebnice dále nepodporuje žáka řečovými prostředky, které by mu umožnily vyjádřit se autenticky, nikoliv strojenou obměnou vzorové věty. Nejsou prezentovány různé možnosti vyjádření dané ilokuce ani prostředky zajišťující koherenci textu (*discourse markers*)²⁹⁵, které uvádí do pohybu běžný dialog. Otázka zní např. *Líbí se vám? Co se vám na nich líbí?* Následuje výčet osobností (Paul Newman, Bruce Willis, Eva Herzigová atd.) a příkladová věta *Líbí se mi oči (pohled) Paula*

²⁹⁰ Remediosová - Čechová (2005, s. 266, 292).

²⁹¹ Zatímco výklad a procvičování gramatiky má v lekcích své pevné (a dominantní) místo, cvičení na mluvení a psaní jsou zařazena jen příležitostně spíše jako doplněk k ostatním cvičením.

²⁹² Příklady jsou ze cvičení X/3, Remediosová - Čechová (2005, s. 232).

²⁹³ Remediosová - Čechová (2005, s. 223, 248).

²⁹⁴ Remediosová - Čechová (2006, s. 166, 191).

²⁹⁵ Thornbury (2006, s. 15 – 16). Toto označení se užívá především při popisu mluveného dialogického textu. Jde o slova či fráze, která podporují spojitost textu a tím zajišťují hladký průběh rozhovoru. Tento pojem zahrnuje různé skupiny výrazů jako vycpávková slova, konjunktory, krátké metakognitivní komentáře (*I mean, it reminds me*), částice vyjadřující souhlas, údiv (*oh, really, exactly*) apod.

Newmana.²⁹⁶ Vzhledem k tomu, že cvičení není nijak jasně spjato s celkem lekce (*Lidské tělo. U lékaře. Jak vypadáme*), mohou vzniknout pochyby, zda jde především o tvary genitivu, o procvičování názvů částí lidského těla, či skutečně o výměnu názorů; pokud by šlo především o komunikaci, cvičení by šlo zároveň využít k prezentaci prostředků pro odstínění vyjádření sympatií či různých úhybných reakcí (*Moc se mi líbí. Tenhle člověk mě moc neoslovuje. Toho vůbec neznám.* apod.).

Variantou interakce otázka → odpověď jsou také úkoly k textům, v nichž jde o výběr z nabídky, např. z hotelových reklam či kulturního programu.²⁹⁷ Ani zde však není cesta k vyjádření nijak rozčleněna a jde tedy spíše o test porozumění než o nácvik dovednosti.

V podstatě tytéž problémy, které jsme právě načrtli, jsou spjaty i s dalšími podněty k mluvenému projevu. Relativně častým typem mluvního cvičení je popis obrázku.²⁹⁸ Zadáním je stručná otázka či instrukce (např. *Jaký je váš den? Co děláte ráno, dopoledne, odpoledne a večer?*) vztahující se k dosti nenápadité černobílé kresbě. V souvislosti s úlohou nejsou prezentovány prostředky podporující kohezi textu či signály členění. Podoba cvičení naznačuje, že cílem není souvislá a osobitá promluva, nýbrž pouze opakování slovní zásoby a gramatických forem.

Zcela ojedinělá cvičení pod hlavičkou *konverzace*²⁹⁹ se blíží principu rolové hry; v podstatě však jde o překlad a rozvinutí uvedených bodů. Ve cvičebnici je k dispozici několik podkladů pro řečovou simulaci. Žák je konfrontován s určitou výchozí situací, ve které má sám za sebe řečově jednat. Typem simulace je úkol *Co řeknete v následujících situacích?*³⁰⁰ Následuje seznam problémů: *Rezervujte si v pizzerii stůl pro šest osob na sobotu 20 hodin.; Film, na kterém jste byl(a), se vám moc líbil. Doporučte ho přátelům. Chcete pozvat kolegyni po práci někam do kavárny.* apod. Cvičení se vyskytuje v závěrečné opakovací 16. lekci a je v podstatě sumou komunikačních záměrů, které by měl žák po absolvování kurzu zvládnout. Příznačné ovšem je, že s většinou podobných úloh nebyl předtím konfrontován a řešení je po něm požadováno ad hoc. Navržené situace jsou navíc zasazeny do značně neurčitěho kontextu, není jasné, zda má jít o dialog či monolog, a jejich motivační potenciál je tedy poměrně sporný. Komplexnější simulace navozují cvičení XI/14, 15³⁰¹ a XV/12³⁰². Cvičení předem strukturují průběh rozhovoru (např. v prvním cvičení *pozvání* → *odmítnutí*), jako oporu uvádí nabídku řečových prostředků a integrují rozvoj

²⁹⁶ Remediosová - Čechová (2006, s. 166).

²⁹⁷ Např. Remediosová - Čechová (2006, s. 137, 156).

²⁹⁸ Např. Remediosová - Čechová (2005, s. 73, 149).

²⁹⁹ Remediosová - Čechová (2005, s. 58, 125).

³⁰⁰ Remediosová - Čechová (2006, s. 211).

³⁰¹ Remediosová - Čechová (2006, s. 138 – 139).

³⁰² Remediosová - Čechová (2006, s. 191 – 192).

mluveného projevu se čtením. Společným nedostatkem je, že úlohy jsou prezentovány nepřehledně, takže osnova dialogu není na první pohled zřejmá; cíl (produkce souvislého rozhovoru) není výslovně formulován a úloha se tak lehce může rozpadnout na dílčí prekomunikační cvičení.

Psaný projev je v učebnici v podstatě opomíjen. V několika málo úlohách je žák konfrontován s požadavkem vytvořit souvislý psaný text (napsat pohled, e-mail nebo dopis vztahující se k zadané situaci, podle vzoru daných textů popsat svou ideální dovolenou).³⁰³ Tyto podněty k psaní většinou nejsou samy o sobě příliš inspirativní. Učebnice navíc pouze zadává parametry pro výsledek, neposkytuje však žádné opory pro proces psaní. Její přínos pro rozvoj kompetencí v oblasti psaní je tedy minimální.

4. 2. 3. Mezisoučet: produktivní dovednosti v tradičních učebnicích

Charakteristiky úloh na mluvení a psaní ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* jsou ve svém úhrnu typické pro tzv. tradiční učebnice, či jinak řečeno pro syntetický přístup k osvojování jazyka.³⁰⁴ Učebnice tiše předpokládá, že pro úspěšnou komunikaci postačuje znalost slov a gramatických pravidel. Řečová produkce je pojmána jako kombinatorika, které je žák automaticky mocen, zná-li jednotky a pravidla. Posloupnost v lekcích je implicitním modelem řečové produkce: slovíčka + gramatická pravidla = text. V důsledku tohoto pojetí nejsou produktivní dovednosti nacvičovány ani systematicky, ani v rozčleněných aktivitách.

Tento přístup lze kritizovat jednak z hlediska pragmaticky orientovaných jazykovědných disciplín (např. textová lingvistika, konverzační analýza), které ukazují, že komunikát není řízen pouze gramatickými pravidly; jednak z pozice teorie učení. Mluvený či psaný projev je natolik komplexní dovednost, že její nácvik vyžaduje *graded approach*. Cvičení by měla být řazena do sekvence, ve které postupně přibývá rozhodnutí jak na úrovni jazykové formulace, tak konceptualizace. Je-li cílem cvičení autentický projev, vede cesta k němu od prekomunikačních reproduktivních cvičení přes řízenou produkci k volnému vyjádření.³⁰⁵ Většina cvičení ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* se v podstatě omezuje na stupeň řízené produkce. Opomíjí podpůrnou fázi prezentace a nacvičování řečových prostředků³⁰⁶ a nedosahují na úroveň autentické komunikace. Nejčastějším podnětem pro vyjádření jsou otázky; tomu odpovídá, že téměř jedinou nacvičovanou ilokucí je podat informaci, popř. sdělit

³⁰³ Remediosová - Čechová (2005, s. 207, 274), cvičení 14, 17. Remediosová - Čechová (2006, s. 125, 155).

³⁰⁴ Wilkins (1976, s. 351 – 352).

³⁰⁵ Srov. tři fáze nácviku mluvení: *awareness-raising activities – appropriation activities – towards autonomy*. Thornbury (2006).

³⁰⁶ Řečovými prostředky zde míníme různé formulace pro mluvní akty, fráze typické pro dané situace (např. řečové jednání u stolu), nabídku struktur s alternativním lexikálním obsazením daného slovního pole, prostředky členění textu apod.

osobní postoj či názor. Navíc jde o značně jednosměrnou interakci, již žák nemá možnost autonomně spoluutvářet a rozvíjet.

Uvedené shrnutí charakteristik a jejich kritika se nevztahuje pouze na *Wollen Sie Tschechisch sprechen?*. V podstatě týmiž slovy lze – jak uvidíme – komentovat trénink mluvení a psaní v *Tschechisch Schritt für Schritt*. Protože obě učebnice se hlavními charakteristikami v přístupu k produktivním dovednostem neliší, soustředíme se v následující analýze především na rozdíly mezi oběma učebnicemi.

4. 2. 4. Tschechisch Schritt für Schritt

Produktivní dovednosti jsou v učebnici *Tschechisch Schritt für Schritt* rozvíjeny nesoustavně v nerozčleněných aktivitách. Tematická osnova učebnice sice implikuje určitou progresi v nácviu volného vyjádření, v jejím rámci se však odvíjí pragmaticky jednotvárná komunikace „o něčem“, jiné ilokuce než *vyžádat a podat informace* jsou zpravidla opomíjeny. Při tréninku mluvení a psaní nejsou systematicky sledovány jemu vlastní cíle, nýbrž je spíše oživujícím a doplňujícím prostředkem k upevnění jazykových (nikoliv komunikačních) kompetencí.

Mluvení je věnováno relativně víc pozornosti než psaní. Mluvní cvičení vychází od určitého impulsu, který souvisí s tematickým rámcem lekce. Jedním z podnětů jsou obrázky, které má žák verbalizovat. Zadání zní např. *Řekněte, co rádi / neradi dělají.*³⁰⁷ nebo *Jak se jmenujou lidi na obrázku? Co je bolí? Dělejte věty podle modelu.*³⁰⁸ Jde o prekomunikační cvičení, v nichž má žák vytvářet jednotlivé věty, jejichž význam i gramatická forma jsou z velké míry předem dané. Více volnosti poskytují cvičení, v nichž je obrázek inspirací pro rozvinutí vlastních nápadů. Tak je tomu např. u fotografií dvou psů doplněných otázkou: *Jaký je ten pes? Jak se asi jmenuje? A jaký je asi jeho pán / paní?*³⁰⁹ Obdobné impulsy jsou podkladem také pro cvičení na psaný projev.³¹⁰ Hranice mezi psaním a mluvením zde ostatně splývá, protože by mělo jít o delší souvislý monolog a je pravděpodobné, že psaní bude tak jako tak sloužit jako podpůrné médium.

Druhým typem podnětu pro řečové jednání jsou otázky či provokativní tvrzení, ke kterým se má žák vyjádřit. Jsou řazeny jednak v pravidelné rubrice *Téma ke konverzaci*³¹¹, dále pod

³⁰⁷ Holá (2006a, s. 38).

³⁰⁸ Holá (2006a, s. 98).

³⁰⁹ Holá (2006a, s. 28).

³¹⁰ Např. Holá (2006b, s. 40). K fotografiím dvou lidí má žák napsat inzeráty na seznámení.

³¹¹ Např. v páté lekci (*V restauraci*) zní otázky *Máte rádi nějaké typické české jídlo nebo pítí? Jaká je vaše oblíbená restaurace nebo hospoda?* (Holá, 2006a, s. 58).

zadáním *Diskutujte*³¹² nebo *Odpovídejte*.³¹³ Jejich kladnou stránkou je, že mají souvislost s tématem lekce a že umožňují žákovi autenticky reagovat. Na druhou stranu se však jedná o dosti jednosměrné a jednotvárné impulzy, a tak vyvstávají pochybnosti, zda žákovi při tomto výslechovém způsobu konverzace brzy nedorazí trpělivost i fantazie. Např. při procvičování obrátů se slovesem *mít* je zavalen řadou otázek a tvrzení (*Máte zítra moc práce nebo máte volno? Máte o víkendu návštěvu nebo party? Někdy máte štěstí v neštěstí. Šéf a manželka mají vždycky pravdu. Malé děti – malé problémy, velké děti – velké problémy.*).³¹⁴ Protože cesta k vyjádření není nijak rozfázována, cvičení přesahující rámec banálních otázek může snadno vyvolat pocit, že je příliš obtížné a tím demotivovat. Úlohy tohoto typu procvičují úzký rejstřík řečového jednání (žák buď podává informace – většinou o sobě, nebo diskutuje) a ani realizace těchto komunikačních záměrů není nijak cíleně rozvíjena, např. procvičováním řečových prostředků pro uvedení vlastního názoru, pro strukturování argumentů apod.

Nečetná cvičení na psaný projev spočívají v tom, že žákovi předkládají poměrně neurčité požadavky na kýžený jazykový produkt. U dopisu mladé dívky Alice je připojena instrukce *Napište podobný dopis*³¹⁵, za inzeráty na nemovitosti je uveden úkol *Chcete prodat váš byt / dům. Napište inzerát*.³¹⁶ u tématu volný čas je cvičení *Napište, kam pojedete na dovolenou a co tam budete dělat*.³¹⁷ Těmto a podobným úlohám zpravidla předchází textové vzory, které žák může napodobit; jiné opory na cestě k výsledku učebnice neposkytuje.

V jazykové výuce jsou komunikační záměry převážně uměle utvářeny danými úlohami. Proto je třeba u každého cvičení na mluvený a psaný projev zvažovat, zda je dost jasné a oslovující na to, aby žák pochopil, jaký komunikát je po něm žádán, a aby úlohu považoval za smysluplnou. V *Tschechisch Schritt für Schritt* je patrná tendence, poskytnout nápaditá a humorná cvičení na produktivní dovednosti a udržovat rovnováhu mezi řízeným projevem, který je v tomto případě verbalizací předem daných obsahů, a sebevyjádřením. Část úloh však přesto může narazit na odpor, protože je prostě příliš nejasné, co je jejich cílem. Tak je tomu u značně neurčitých zadání jako *Dělejte podobný dialog*³¹⁸ a v podstatě i u dominantního typu cvičení, ve kterém má žák reagovat na otázky a nejrůznější výroky. Tyto úlohy mohou frustrovat tím, že neustále požadují duchaplné odpovědi, aniž by samy byly příliš podnětné. Motivační potenciál mívají úlohy s přímým vztahem k životní praxi zaměřené na zvládnutí

³¹² Např. Holá (2006a, s. 85).

³¹³ Např. Holá (2006a, s. 60).

³¹⁴ Holá (2006a, s. 60).

³¹⁵ Holá (2006a, s. 49).

³¹⁶ Holá (2006a, s. 75).

³¹⁷ Holá (2006a, s. 90).

³¹⁸ Holá (2006a, s. 68).

určité situace a příslušných komunikačních záměrů, které jsou většinou didakticky zpracované jako rolové a simulační hry. Taková cvičení však v *Tschechisch Schritt für Schritt* prakticky nenajdeme.

4. 2. 5. Víťame vás!

V učebnici *Víťame vás!* poskytují potenciální osnovu pro rozvoj produktivních dovedností situace a komunikační záměry. Právě při rozboru cvičení na mluvení a psaní se však zřetelně odhaluje fiktivní charakter tohoto pragmatického rámce učebnice. V kapitole *Metodická východiska a celková koncepce* jsme na příkladu 2. lekce a jednoho textu upozornili na to, že prezentované rozhovory a následná cvičení jsou především sdělováním informací v daných situačních rámcích, nikoliv modelem běžného řečového jednání. Trénink produktivních dovedností se tak omezuje – stejně jako v předchozích dvou učebnicích – na chudý rejstřík komunikačních záměrů: zeptat se na informace, podat informace, něco popsat, vyjádřit vlastní postoj. V psaném projevu se cvičení omezují na obvyklé žánry dopis, pozdrav na pohlednici, e-mail, z nichž některé už navíc v realitě nejsou v módě.

Řečové prostředky jsou prezentovány převážně formou dialogů. Ačkoliv rozhovory aspirují na modelovost a prototypičnost, zaráží někdy už svým propozičním obsahem. Např. v již zmíněném dialogu *Dobrý den, kde je prosím hotel Evropa?*³¹⁹ [...] reaguje kolemjdoucí slovy „*Hotel Evropa je na Václavském náměstí, ve středu města.*“, aniž by pokračoval instrukcí, jak se tam dostat. Jeden dialog je zpravidla vzorem pro komunikaci v dané situaci a není doplněn uvedením alternativních obrátů. To již samo o sobě velmi omezuje možnost jazykové kreativity a pragmaticky odstíněného řečového jednání. Protože texty jsou celkově dosti hluché k pragmatické stránce komunikace, vzbuzují uvedené řečové prostředky nezdědky pochyby o své společenské přijatelnosti. Nácvik mluveného a psaného projevu se tak soustředí na produkci gramaticky a sémanticky správných vět, pragmatická přiměřenost a komunikační strategie zůstávají stranou pozornosti.

Úlohy na mluvení hrají v koncepci učebnice stěžejní roli, přesto jde o úzké spektrum typů cvičení zaměřených převážně na dialogický projev. Cvičení předpokládají práci ve dvojici nebo ve skupině. V podstatě se vždy jedná o *information-gap-activities*³²⁰, ve kterých je určena gramatická podoba výpovědí a zpravidla i jejich obsah. Většina mluvních cvičení tak odpovídá typu *pattern drill*; žák je řízen jak na rovině konceptualizace, tak jazykové formulace a nezbyvá mu žádný prostor pro vlastní invenci.

³¹⁹ Amorová (2002a, s. 23).

³²⁰ Bygate (1987, s. 70).

Ve cvičení je uveden vzor řečové interakce a podklady pro její lexikální variaci. Jaké informace mají být doplněny, naznačují buď obrázky, krátké texty, tabulky nebo heslovité údaje. Řidčeji je odpověď ponechána na žákovi. Uvedme po jednom příkladu ke každému typu. Ve cvičení *Tady nemůžete ...*³²¹ mají žáci variovat dialog (*Pavle, tady nemůžeš parkovat! – A proč, tady je zrovna místo. – Podívej, tady je značka – zákaz parkování [...]*) podle zobrazených dopravních značek. V dialogu *Máte dnes večer čas*³²² žáci obměňují téma rozhovoru s konstatním průběhem (*[...] Nechceš jít dnes večer do kina? [...] – Jak se jmenuje ten film? – Rain Man. Má to být dobrý film. – V kolik hodin začíná film? [...]*) podle uvedených kulturních nabídek. Častým typem cvičení je verbalizace záznamů v diáři, např. Ve cvičení *Vlasto, máš tento týden čas?*³²³ Obdobně probíhá rozhovor podložený informační tabulkou o letech ČSA.³²⁴ Jiné třídění cvičení je myslitelné podle podoby řečové interakce: monolog³²⁵, jednosměrný dialog typu otázka → odpověď³²⁶, dialog o více než dvou replikách.

V příručce pro učitele je v instrukcích k mluvním cvičením příznačně často užíváno slovo *festigen*, tedy *upevnit* (slovní zásobu, struktury). Hlavním smyslem těchto striktně řízených aktivit je skutečně zaužívání a automatizace jazykových prostředků. To je také hlavním důvodem komunikačně orientované kritiky drilu: jde o příliš řízené aktivity, které svým charakterem neodpovídají komplexitě autentické produkce. Pokud se žák učí výhradně na drilových cvičeních, je v životní realitě přetížen mírou rozhodnutí, které po něm komunikační situace vyžaduje. Mezi další položky kritiky tradičně patří jednotvárnost a nekreativnost drilových cvičení.³²⁷

Psaní je jednak prostředkem k procvičení a fixaci jazykových prostředků, jednak podpůrným médiem při mluvních aktivitách. Častým úkolem je poskládat a zapsat dialog z jednotlivých replik³²⁸, doplnit údaje do dialogu podle zadání či fantazie³²⁹ apod. Úlohy, jejichž cílem je psaný komunikát, se vyskytují zřídka a omezují se – stejně jako v předchozích učebnicích - na zadání požadavku. Žák má např. napsat e-mail podle německy podaného

³²¹ Amorová (2002a, s. 121).

³²² Amorová (2002a, s. 100).

³²³ Amorová (2002a, s. 95).

³²⁴ Amorová (2002a, s. 150).

³²⁵ Např. popis obrázku; zde se předpokládá psaní jako podpůrné médium (Amorová, 2002a, s. 31).

³²⁶ Častý typ cvičení, ve kterém jeden žák pokládá otázky, druhý odpovídá buď podle zadaných údajů nebo sám za sebe. Např. *Kdy se narodil Vladimír Menšík? → Vladimír Menšík se narodil 9. 10. 1929.* (Amorová, 2002a, s. 89) nebo *Letěl/Letěla jste už letadlem? →* (Amorová, 2002a, s. 153).

³²⁷ Duszenko (1994, s. 71).

³²⁸ Např. Amorová (2002b, s. 30).

³²⁹ Např. Amorová (2002a, s. 41).

shrnutí³³⁰, navázat přátelskou korespondenci dopisem, v němž sdělí některé osobní údaje a své zájmy³³¹ nebo verbalizovat obrázkový příběh³³².

4. 2. 6. Shrnutí

Všechny tři učebnice se shodují v tom, že psaní v nich funguje jako prostředek učení; jako cílová dovednost je trénováno pouze nárazově. Mluvený projev má – alespoň co se týče deklarovaných učebních cílů – důležitější postavení. Ve *Vítáme vás!* fungují mluvní aktivity převážně na principu drilu: žák obměňuje lexikální obsazení téže jazykové struktury. Většina cvičení nevyžaduje žádné samostatné rozhodnutí ani na úrovni konceptualizace, ani ve výběru jazykové formy. Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt* jsou mluvní cvičení doplňkem k hlavnímu programu: cvičením na jazykové kompetence. Žák má především odpovídat na otázky, resp. reagovat na výroky. Cvičení požadují rovnou výsledek (sdělení), zvláště chybí podpora na úrovni jazykové formulace. Žádná učebnice cíleně nerozvíjí ani pragmatickou přiměřenost vyjádření, ani komunikační strategie. Nácvik mluveného projevu se soustředí na úzké spektrum ilokucí: informovat, vyjádřit svůj názor, zeptat se na informace a něčí názor. Vesměs nelze cvičení považovat za příliš motivující; jsou jednotvárná, ve *Vítáme vás!* potlačuje striktní řízení invenci, v dalších dvou učebnicích úkoly často kladou nejasný cíl.

5. Srovnání českého a německého jazyka a kultury

5. 1. Kontrastivní zřetel v učebnicích

Zbývá zamyslet se nad otázkou, proč jsou dané tři učebnice určeny právě pro německé mluvčí. Odpověď je vskutku banální – tato adresnost spočívá především na německých paratextech. Dvě z učebnic mají německý název, ve *Vítáme vás!* a *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* jsou německy formulovaná zadání cvičení, ve všech učebnicích je německy výklad gramatiky a další poučení o jazyce, překlady slovíček, obsah a záložka. Zatímco *Vítáme vás!* používá němčinu při prezentaci učiva pouze u gramatiky, další dvě učebnice ji hojněji používají i pro lexikálně-sémantickou oblast (překlad slov, slovních spojení a příkladových vět přímo v lekci, v *Tschechisch Schritt für Schritt* překlady celých textů). Smyslem německých paratextů je usnadnit žákovi orientaci v učivu i v jazyce samotném. Obecně se považuje za smysluplné zapojit výchozí jazyk zejména do výkladu gramatiky, ve kterém jde o

³³⁰ Amorová (2002b, s. 40).

³³¹ Amorová (2002b, s. 65).

³³² Amorová (2002b, s. 84).

přesné pochopení pravidel. Co se týče instrukcí a výkladu významu je trendem maximálně zapojovat cílový jazyk, protože jde o příležitost k autentickému (nikoliv samoučelnému) použití jazyka. V učebnicích pro začátečníky může výchozí jazyk nicméně kladně působit na odbourání antipatií vůči cizímu a neznámému. Při sémantizaci příkladových vět a syntetických textů ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* a *Tschechisch Schritt für Schritt* by se za překlad navíc obtížně hledala náhrada. Jednotlivé věty totiž nejsou podpořeny kontextem a demonstrační texty nespočívají na nějakém očekávatelném skriptu, který by porozumění usnadnil.

V každé z učebnic lze najít několik kontrastivních poznámek k jazyku. Ve *Vítáme vás!* jsou některá elementární srovnání přítomna ve výkladu gramatiky, např. v češtině není člen³³³, v češtině je pouze jedna slovesná forma pro vyjádření minulosti³³⁴, neurčité osobní zájmeno *man* se vyjadřuje zvrtným pasivem nebo 3. osobou plurálu³³⁵. Němčina je v gramatickém výkladu přítomna dokonce v podobě chybné interference při výkladu kondicionálu, který je označen jako konjunktiv. Je mu podsouváno rozlišení na přítomný a minulý, které v češtině nefunguje.³³⁶ Vzhledem k dalším dvěma učebnicím jsou očekávání na srovnávací pohled velmi nízká už proto, že učebnice existují v jinak identické podobě i v dalších jazykových verzích. Ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* je několik srovnávacích poznámek ke gramatice podobného rázu jako ve *Vítáme vás!* včetně matoucího výkladu kondicionálu, který je překládán pouze konjunktivem přítomným.³³⁷ Chaoticky působí také výklad některých spojek, zejména *když* a *až*.³³⁸ V *Tschechisch Schritt für Schritt* je několik kontrastivních momentů v metajazykové příloze. Jde o upozornění na germanismy v češtině a faux amis.³³⁹ Ani v této učebnici neslouží srovnání výhradně k ujasnění, nýbrž i k rozmlnění představ o jazyce. Na mysli máme zejména zdůvodnění toho, že čeština nemá člen, volným slovosledem.³⁴⁰ Koneckonců již sama poznámka o relativně volném slovosledu v češtině je ve

³³³ Amorová (2002a, s. 178).

³³⁴ Amorová (2002a, s. 190).

³³⁵ Amorová (2002a, s. 199).

³³⁶ Amorová (2002a, s. 199).

³³⁷ Remediosová - Čechová (2005, s. 213) Adekvátní překlad spojení *pracovala bych* je *ich würde arbeiten*, ale také *ich hätte gearbeitet*.

³³⁸ Remediosová - Čechová (2005, s. 142) Učebnice používá formální, nikoliv funkční přístup, takže jsou naráz prezentovány časové a podmínkové věty. Titulek kapitoly *když – wenn, als* tedy není adekvátní, protože se vztahuje pouze k použití v časových větách. Nesystematicky působí překlad *až* slovem *erst*, protože jde v tomto případě o částici, nikoliv spojku (ve významu *až v pondělí*), překlad *bis* je naprosto mylný (*bis = dokud*).

³³⁹ Holá (2006a, s. 215).

³⁴⁰ Holá (2006a, s. 7). Jako vysvětlení je nabídnuta následující teze: „Informace, které již byly zmíněny, či jsou jinak známy, stojí zpravidla na začátku věty. V němčině se v tomto případě používá určitý člen. Nové informace, pro které je v němčině užíván neurčitý člen, stojí oproti tomu na konci věty.“ Toto tvrzení jednak neexistenci členu v češtině nijak neobjasňuje. I v českém neutrálním slovosledu platí pravidlo narůstající informační hodnoty a se členy to zřejmě nijak nesouvisí. Navíc je poslední věta citátu vyložena chybně, protože německé

své stručnosti spíš zavádějící než informativní. Nahodilá a nepřesná srovnání nabízí již tak velmi strohé pojednání o fonetice (v kombinaci s pravopisem). Např. *Vítáme vás!* uvádí, že v češtině se stejně jako v němčině rozlišují znělé a neznělé souhlásky,³⁴¹ ve *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* je u dlouhých souhlásek poznámka, že jsou oproti němčině více otevřené.³⁴²

Jak je patrné z předchozího výčtu, kontrastivní postřehy jsou v učebnicích velmi řídké a mají nahodilý charakter. Týkají se gramatiky, minimálně též slovní zásoby a výslovnosti. Nabízí se samozřejmě otázka po hodnocení této skutečnosti.

5. 2. Výzkum interference

Jedním z ověřených principů při osvojování cizího jazyka je vliv mateřského jazyka (*the native language effect*).³⁴³ Mateřský jazyk tvoří pro cílový jazyk přirozený vztahový systém. Dosud je ovšem nanejvýš nejasné, jak tento poznatek přenést do didaktiky. Předpoklad kontrastivní analýzy, že na základě srovnání strukturních vlastností (langue) dvou jazyků lze předpovídat problémy a negativní transfer³⁴⁴ při osvojování jazyka, byl vyvrácen.³⁴⁵ V momentě, kdy se tématu interference zmocnila psycholinguistika a empirie, se ukázalo, že v ní jsou velké individuální rozdíly³⁴⁶ a dále je mnohdy nanejvýš obtížné jednoznačně určit příčinu chyby (interlingvální interferenci konkurují především intralingvální vlivy podložené „soukromou teorií cílového jazyka“ – *interlanguage*).³⁴⁷ Zkoumání interferencí se tedy v současnosti zaměřuje spíše na vysvětlení problému ex post než na předpovědi.³⁴⁸ Přesto se zmiňme o dvou objektivních faktorech interference, které může didaktika poměrně dobře zhodnotit.

substantivum může mít i v rematické pozici určitý člen. Srov. slučitelnost kategorií *neu erwähnt* a *bekannt*: Flämig (1981, s. 104 – 105).

³⁴¹ Amorová (2002a, s. 177).

³⁴² Remediosová - Čechová (2005, s. 9). V němčině se párové souhlásky rozlišují protikladem napjatost – nenapjatost a aspirací. Pro laika by přicházela v úvahu poznámka: Hlasy *p, t, t', k* nemají v češtině přídech. Hlasy *b, d, d', g, h* jsou v češtině znělejší než v němčině. Jasně se rozlišuje *s* (neznělé) a *z* (znělé). Dlouhé vokály jsou v češtině otevřené, v němčině zavřené.

³⁴³ Richards (2002, s. 12).

³⁴⁴ Termíny *transfer* a *interference* používáme ve stejném duchu jako Bordag (2006). Interference je souhrnný pojem pro pozitivní i negativní transfer.

³⁴⁵ Bordag (2006, s. 23).

³⁴⁶ Individuálním faktorem je osobnost žáka: věk, znalost dalších jazyků, celková inteligence a schopnost metajazykového uvažování, subjektivní vnímání podobnosti jazyků apod. (Bordag, 2006, s. 36) Vliv má také to, zda osvojování jazyka probíhá ve vyučování (učení probíhá zpravidla analyticky a tím se posiluje transfer) nebo spontánně v cizojazyčném prostředí. (Apeltauer, 1997, s. 88).

³⁴⁷ Bordag (2006, s. 21 – 22).

³⁴⁸ Jako pokus o zobecnění pozorování, které umožňuje jak explikaci, tak předvídání průběhu osvojování cizího jazyka, srov. teorii přirozené morfologie. (Bordag, 2006, s. 190 - 202).

Apeltauer rozlišuje dva různé procesy při osvojování cizího jazyka: přestrukturování (*Umstrukturierung*) a novou orientaci (*Neuorientierung*).³⁴⁹ Pokud jsou si výchozí a cílový jazyk značně podobné, je umocněna interference, tedy přenos strukturních vlastností z jednoho jazyka na druhý; při osvojování jazyka jde z větší části o *přestrukturování*. V takovém případě se jeví vědomé srovnávání jazyků jako smysluplné právě proto, že je to cesta, jak omezit negativní transfer. Větší míra kontrastivního pojednání je tedy obvyklá pro učebnice jazyka typologicky a geneticky příbuzného, např. pro učebnice češtiny pro ruské mluvčí nebo učebnice nizozemštiny pro německé mluvčí. O *novou orientaci* se jedná tehdy, když jsou výchozí a cílový jazyk natolik rozdílné, že přenos struktur je velmi omezen a především musí být vyvinuty nové struktury. V takovém případě (tj. i v případě češtiny pro německé mluvčí) je porovnávání strukturních vlastností obou jazyků spíš oklikou a prací navíc a je zajímavé spíš z hlediska metajazykových úvah než didaktiky.

Druhým bodem, který má poměrně jasné didaktické implikace, je zkušenost, že různé subsystémy jazyka jsou pro interferenci různě náchylné. Nejmarkantněji dochází k přenosu dovedností ve fonetice, poměrně snadno také v lexice (šíře významu, kolokace, idiomy), ve slovosledu a v pragmatice (např. realizace mluvních aktů „přímým překladem“ z výchozího jazyka).³⁵⁰ Pokud jazyky nejsou příbuzné, je pozorován malý vliv výchozího jazyka na oblast morfologie, a sice spíše v přiřazení funkcí (abstraktně gramatické kódování, např. valence slovesa) než ve formách samotných (fonologické kódování, např. koncovka substantiva).³⁵¹

5. 3. Závěrečná poznámka ke kontrastivnímu přístupu v učebnicích

Vztáhneme-li právě uvedené teoretické minimum zpět na učebnice, je nutno konstatovat, že malý kontrastivní zřetel jim není třeba nikterak zazlívát. V současnosti lze kontrastivní hledisko uplatnit ve větší míře pouze u výslovnosti, protože to je jediná oblast, kde se převážně potvrzuje kontrastivní hypotéza,³⁵² a lze tedy vycházet z lingvistických srovnání výchozího a cílového jazyka. Výslovnost je ovšem tak jako tak pojednána v učebnicích, které

³⁴⁹ Apeltauer (1997, s. 79).

³⁵⁰ Storch (2001, s. 46).

³⁵¹ Bordag (2006, s. 237). Bordag se pokouší popsat různé typy interference při deklinaci substantiv u německých mluvčích. Jako interlingvální interferenci lze interpretovat špatné přiřazení jmenného rodu, přičemž i zde vzniká mnoho chyb kvůli intralingvální interferenci, protože rod substantiva lze do jisté míry (více než v němčině) odvodit z fonetického zakončení slova. (Bordag, 2006, s. 128 - 138) Druhou chybou, která může být negativním transferem z výchozího jazyka, je interpretace plurálií tantum na -e jako singulár (např. *brýle* X *die Brille*), i zde je ovšem možné vysvětlit záležitost pomocí konceptuální interference. (Bordag, 2006, s. 159 - 168) Negativní transfer je dále způsoben pádovou divergencí (čtyři pády v němčině, sedm pádů v češtině; srov. užití předložky u vyjádření prostředku a nástroje: **jedu s autem*, **drží to v oběma rukama*). Bordag (2006, s. 173 - 175) Zkoumání Bordagové celkově ukazují, že chyby v deklinaci substantiv jsou zpravidla způsobeny jinými faktory než vlivem výchozího jazyka.

³⁵² Storch (2001, s. 46).

nás zde zajímají, naprosto okrajově. Pro ostatní roviny jazyka prozatím chybí dostatek empiricky potvrzených dat, zda a jak zde interlingvální interference působí, a nakolik je tedy kontrastivní pojednání obou jazyků pro žáka přínosné.

Osvojení jazyka je stále silněji pojímáno jako socializace v cizí kultuře; je kladen důraz na pragmatickou přiměřenost vyjádření a na kompetenci jednat v multikulturním prostředí. Tomuto trendu by odpovídalo upřít kontrastivní pohled právě na tuto dimenzi řečového projevu a chování, a to tím spíš, že jejich jazyková a kulturní specifičnost se vyjeví právě při srovnání s cizím.³⁵³

³⁵³ Srov. jeden z principů současné didaktiky cizích jazyků: *language-culture-connection* (Richards, 2002, s. 12) a různé koncepce spojení komunikační didaktiky s interkulturní výchovou (např. Hans-Jürgen Krumm: *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 1994, s. 13 – 36).

ZÁVĚR

Po analýze vybraných oblastí zbývá shrnout hlavní výsledky. Pokusíme se o to formou stručného profilu každé učebnice, který informuje o učebních obsazích a cílech.

Wollen Sie Tschechisch sprechen? je kurz české gramatiky, který prezentuje a procvičuje široké spektrum deklinačních a konjugačních paradigm. Jako lexikální pandán jsou ke gramatické osnově učebnice připojena témata v podobě okruhů běžné zkušenosti, která jsou rámcem pro uvedení nové slovní zásoby. Lekce mají jednotnou výstavbu. Po prezentaci slovní zásoby a nové gramatiky následuje série cvičení, v níž se nejčastěji opakuje typ *doplň slova ve správném tvaru*. V závěru lekce jsou uvedeny speciálně složené texty, ve kterých je gramatické a lexikální penzum ještě jednou zopakováno v podobě vyprávění o něčích zážitcích a názorech. Rozvíjení komunikačních kompetencí hraje naprosto okrajovou roli. Cvičení na poslech, čtení, mluvení a psaní slouží k upevnění jazykových prostředků, nikoliv k rozvoji příslušných dovedností a komunikačních strategií. Hlavním cílem učebního programu je získat vhled do systému české gramatiky a nabýt praktickou schopnost tvořit a užívat náležité gramatické tvary.

Učebnice *Vítáme vás!* je založena především na konstruovaných rozhovorech mapujících prototypické situace, které potkají turistu při návštěvě Česka. Texty však plní dvě rozporné funkce: jsou vzorem pro řečové jednání v daných situacích a zároveň demonstrují nové gramatické učivo a slovní zásobu. Vyjadřování učebnicových postav přitom není dotčeno pragmatickými normami komunikace, takže by ve skutečnosti muselo vzbudit údiv, smích či pohoršení. Gramatické učivo jednotlivých lekcí je uvedeno jako komentář k textům a je nesoustavně procvičováno. Začátečník tak lehce ztratí orientaci v učebních cílech v oblasti gramatiky i ve výkladu samotném. Velká část cvičení spočívá v lexikální obměně větných struktur podle instrukcí. Učebnice vytváří málo příležitostí k vyjádření vlastních myšlenek a záměrů a k volné jazykové formulaci. Doplnkem jazykové části lekcí jsou texty o české kultuře. Zaměřují se na poměrně nadčasový a strnulý kulturní kánon. Českou každodennost prezentují neaktuální fotografie a užitkové texty, které v úhrnu umocňují archaicky působící design. Hlavním posláním učebnice je připravit žáka na řečové jednání v praktických situacích. Učební program paradoxně vede pouze k řízenému (tedy vždy do jisté míry reproduktivnímu) vytváření gramatiky a významově přijatelných vět a soustavně opomíjí rozvoj znalostí a dovedností, které člověka uschopňují úspěšně komunikovat.

V učebnici *Tschechisch Schritt für Schritt* je nácvik české flexe spojen s tematickou progresí. Postupně se vyváženost obou oblastí rozpadá ve prospěch gramatiky. S narůstajícím

gramatickým výkladem přibývá cvičení typu *dosad' správný tvar slova* na úkor všestrannějších úloh. Téma (*rodina, restaurace, volný čas...*) vytváří více či méně přesvědčivé obsahové pojítko lekce; je rámcem pro uvedení nové slovní zásoby a gramatiky, souvisí s ním některá cvičení a nabídka otázek a výroků k diskuzi. Učebnice prezentuje poměrně přirozený a pragmaticky přijatelný jazyk, ovšem převážně formou parodistických dialogů a vyprávění složeného pro potřeby učebnice. Vedle tradičních rysů jsou naznačeny i některé progresivní tendence. Část textů a cvičení překonává jednostranný zřetel k jazykové podobě vyjádření oslovujícím obsahem, jsou vytvářeny příležitosti ke sdělení vlastních myšlenek a volné formulaci, k dispozici jsou zvláštní poslechová cvičení, patrná je snaha motivovat barevným provedením, přehlednou prezentací jazykových prostředků, živým jazykem a vtipnými texty. Učební program je celkově zaměřen na osvojení gramatických a lexikálních prostředků. Chybí plánovitý rozvoj komunikačních kompetencí a širší spektrum autenticky působících textů.

Přes vzájemné rozdíly spojuje učebnice několik spíše zpátečnických rysů. Všechny tři knihy jsou poznamenány koncepční jednostranností, ať už je protežovanou oblastí gramatika nebo strnulé repliky situačních dialogů. Jednotlivé lekce se rozpadají v několik blokových prezentací preferovaného učiva a následné procvičování. Důsledkem je, že lekce často postrádají evidentní tematické pojítko a rozvíjení dalších kompetencí hraje pouze doplňkovou roli. Poněkud zarážející také je, že v rámci učebnice nenarůstá komplexnost textů a cvičení. Úměrně s rozšiřujícími se jazykovými prostředky narůstají texty co do délky, nikoliv co do složitosti. Podobně cvičení vyžadují v průběhu celé učebnice víceméně konstantní míru samostatného rozhodování. Všechny tři učební programy jsou zaměřeny v první řadě na zvládnutí určitého penza gramatiky a slovní zásoby. Cvičení na čtení, psaní, mluvení a poslech jsou navržena jako další forma procvičování jazykových prostředků. Např. v úkolech k textům je pozornost zaměřena na zopakování předešlého učiva skrze detailní porozumění a rozpoznání gramatických struktur, nikoliv na modelování vhodných receptivních strategií. Jinak řečeno, kompetence, kterou učebnice zprostředkovávají, je vytvářet sémanticky a gramaticky náležité věty, nikoliv přiměřeně komunikovat. S tím souvisí, že jazyk je prezentován převážně jako jednotlivé věty, méně či vůbec ne v podobě autentických textů.

Učebnice v různé míře vzdorují trendům současné didaktiky nejen tím, jaké jsou, ale i tím, co postrádají. Žádná z učebnic kupříkladu plánovitě nepodporuje reflexi interkulturních rozdílů nebo učebních a komunikačních strategií.

SEZNAM LITERATURY

Analyzované učebnice:

AMOROVÁ, Věra: Vítáme vás! Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2002. (Amorová, 2002a)

AMOROVÁ, Věra: Vítame vás! Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2002. (Amorová, 2002b)

AMOROVÁ, Věra: Vítame vás! Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2002. (Amorová, 2002c)

HOLÁ, Lída: Tschechisch Schritt für Schritt. Praha: Akropolis, 2006. (Holá, 2006a)

HOLÁ, Lída: Tschechisch Schritt für Schritt. Arbeitsbuch. Praha: Akropolis, 2006. (Holá, 2006b)

<http://www.czechstepbystep.cz> (příručka pro učitele)

REMEDIOSOVÁ, Helena; ČECHOVÁ, Elga: Wollen Sie Tschechisch sprechen? Lehrbuch. Liberec: Harry Putz, 2005.

REMEDIOSOVÁ, Helena; ČECHOVÁ, Elga: Wollen Sie Tschechisch sprechen? Arbeitsbuch. Liberec: Harry Putz, 2006.

Odborná literatura:

AITCHISON, Jean: Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford: Blackwell, 1994.

ANDERSON, Anne; LYNCH Tony: Listening. Oxford: Oxford University Press, 1988.

APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin, München: Langenscheidt, 1997.

BAUSCH, Karl-Richard (ed.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, 2003.

BORDAG, Denisa: Psycholinguistische Aspekte der Interferenzerscheinungen in der Flexionsmorphologie des Tschechischen als Fremdsprache. Hildesheim: Olms, 2006.

BUCK, Garry: Assessing listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BYGATE, Martin: Speaking. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CARTER, Ronald (ed.): The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press: 2001.

COOK, Guy: Discourse. Oxford: Oxford University Press, 1989.

DUSZENKO, Maren: Lehrwerkanalyse. Berlin, München: Langenscheidt, 1994.

- EHLERS, Swantje: Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998.
- FLÄMIG, Walter (ed.): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie-Verlag, 1981.
- FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert; HYAMS, Nina M. (ed.): An introduction to language. Ed. Boston: Thomson Wadsworth, 2007.
- FUNK, Hermann: Grammatik lehren und lernen. Berlin, München: Langenscheidt, 1994.
- HRDLIČKA, Milan: Cizí jazyk čeština. Praha: ISV, 2002.
- HUNEKE, Hans Werner; STEINIG, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002.
- CHODĚRA, Radomír: Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru. Praha: Academia, 2006.
- JENKINS, Eva-Maria: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Jahrbuch 1977. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1977. S. 182 – 193.
- JUNG, Udo O. H.: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang, 2006.
- K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha: ÚJOP UK, 1997.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin, München: Langenscheidt, 1993.
- NEUNER, Gerhard; KRÜGER, Michael; GREWER, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt, 1981.
- RICHARDS, Jack C. (ed.): Methodology in language teaching. An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- SOLMECKE, Gert: Texte hören, lesen und verstehen. Langenscheidt: Berlin, München, 1993.
- STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Fink, 2001.
- THORNBURY, Scott: How to teach speaking. Harlow: Longman, 2006.
- THORNBURY, Scott: How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002.
- WILKINS, David A.: Linguistik im Sprachunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976.